Commission scolaire de la
BEAUCE-ETCHEMIN
Ensemble *vers l'avenir*

OUTIL D'EXPÉRIMENTATION

Orthopédagogie

Projet personnel d'orientation (PPO)

Commission scolaire de la
BEAUCE-ETCHEMIN
Ensemble *vers l'avenir*

ORTHOPÉDAGOGIE

Guide d'activités

Les informations contenues dans ces guides d'activités sont données à titre indicatif et ne sont pas exhaustives. Ces guides d'activités vous proposent plusieurs adresses de sites Web qui pourraient ne plus être actives au moment où vous souhaiterez les utiliser ou qui pourraient vous diriger vers des informations non souhaitées. Veuillez donc vérifier ces liens Internet avant leur diffusion auprès des élèves. De plus, la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin ne pourra être tenue responsable du contenu de ces sites Web, de toute omission, erreur ou lacune et des conséquences qui en résulteraient. Certaines oeuvres contenues dans ce document ne sont pas sous licence Creative Commons puisqu'elles sont protégées par Copyright. Ainsi, toutes reproductions ou modifications qui seraient apportées aux oeuvres identifiées par © sont interdites.

creative commons COMMONS DEED 2004, http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ca/deed.fr_CA

BY NC SA

Vous êtes libres **de reproduire, distribuer et communiquer** cette création au public

Vous êtes libres de **modifier** cette création.
N.B. À l'exception des sections et des œuvres protégées par Copyright ou exclues de la licence Creative Commons.

Paternité. **Vous devez citer le nom de l'auteur original.**

Pas d'Utilisation Commerciale. **Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.**

Partage des Conditions Initiales à l'Identique. **Si vous modifiez, transformez ou adaptez cette création, vous n'avez le droit de distribuer la création qui en résulte que sous un contrat identique à celui-ci.**

La reproduction totale ou partielle de ce document est autorisée à condition d'en mentionner la source.
La forme masculine est utilisée sans aucune discrimination, uniquement dans le but d'alléger le texte.

Numéro de document : 1
Version du document : 2.0

Propriété de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, ©, 2007

Table des matières

INFORMATIONS GÉNÉRALES 1

INTRODUCTION 3

PARTIE A : *ÉVALUATION EN LECTURE* 6

ACTIVITÉ 1
Analyse quantitative et qualitative des méprises en lecture 7

Fiche d'analyse des méprises en lecture 13

Corrigé 14

ACTIVITÉ 2
Évaluation du débit et appréciation de la fluidité en lecture 25

Fiche d'évaluation 28

Corrigé 29

ACTIVITÉ 3
Rappel de texte 35

Fiche des éléments du schéma du récit 37

Corrigé 38

Grille d'évaluation 40
Corrigé 41

PARTIE B : *ÉVALUATION EN ÉCRITURE* 43

ACTIVITÉ 4
Analyse des méprises d'un texte écrit 44

Grille d'analyse des méprises d'un texte écrit 48

Textes à anlyser et leur Corrigé 50

PARTIE C : *LES APPRENTISSSAGES EN GÉNÉRAL* 70

ACTIVITÉ 5
L'apprentissage par démarche Inductive 71

ACTIVITÉ 6
Les intelligences multiples 74

ACTIVITÉ 7
Les styles d'apprentissage 75

Questionnaire 77

Graphique 81

Interprétation des résultats 82

Informations générales

Liste de matériel :

La liste suivante énumère tout le matériel nécessaire pour réaliser l'outil d'expérimentation de 5 heures pour le domaine de l'orthopédagogie.

- Guide des activités
- Ordinateur multimédia
- 1 x livre : AGANIER, France. *Apprendre à lire, c'est facile!*, vol. 2, Lévis, Éditions À Reproduire, 1998, p. 67.
- 1 x livre : *Mythes et légendes du monde,* Éditions Atlas. 2005, p. 53 à 56 et 203 à 206.
- 1 x Programme de formation de l'école québécoise (primaire et secondaire) *disponible aux adresses Internet suivantes :*

Sites Internet:

Le Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire
http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm

Le Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle
http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation_sec1ercycle/index.htm

Les intelligences multiples au secondaire
http://www.cslaurentides.qc.ca/Public/CarrefourPedagogique/webIntelMulti/index.htm

Conception :

Madame Cynthia Marin, orthopédagogue à la polyvalente Benoît-Vachon de Sainte-Marie (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin)

Adaptation :

Comité de validation pédagogique des guides des activités PPO

Remerciements :

La réalisation de cet outil d'expérimentation a été rendue possible grâce à la participation et à l'implication de plusieurs intervenants. Un sincère merci…

À Linda Poulin, pour sa participation à l'organisation des rencontres avec les élèves du primaire ainsi qu'à l'enregistrement de bandes sonores avec ces élèves;

À Manon Labbé, pour sa participation à l'organisation des rencontres avec les élèves du secondaire;

Aux parents des élèves qui ont gentiment accepté d'offrir les textes et les voix de leurs enfants;

Aux élèves qui ont participé à l'enregistrement des bandes sonores et qui ont offert leur texte.

Introduction

Malgré les efforts importants qui sont déployés par de nombreux intervenants du monde scolaire, les parents et les enfants eux-mêmes, de nombreux élèves éprouvent toujours des difficultés d'apprentissage.

Le rôle de l'orthopédagogue auprès de ces élèves est primordial : il est une ressource spécialisée très précieuse pour le dépistage des pannes, des difficultés et des troubles d'apprentissage. Il est également une ressource d'aide privilégiée au moment de l'intervention.

Comme vous le découvrirez, les champs d'action de l'orthopédagogue sont nombreux et variés.

Ce document vous permettra de déterminer si la profession vous intéresse. Plusieurs tâches vous sont donc proposées afin de saisir l'ampleur du travail de l'orthopédagogue. Vous pouvez réaliser l'ensemble de celles-ci ou en choisir certaines. Vous pourrez ainsi découvrir les qualités telles que la patience, la rigueur et le sens de l'observation qui sont requises pour exercer cette profession.

Avant d'entreprendre l'exploration de la profession d'orthopédagogue, quelques points sont à définir.

Précisions sur l'objectif visé par l'outil

Une grande partie du travail de l'orthopédagogue requiert des connaissances spécifiques du domaine de l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle les tâches sélectionnées pour faire partie de ce guide sont davantage techniques qu'analytiques.

Limites de l'outil

1. Absence d'un élève en chair et en os

La plupart du temps, l'orthopédagogue travaille directement avec l'élève, c'est-à-dire en interaction avec celui-ci. Puisqu'il n'est pas possible pour vous d'expérimenter l'orthopédagogie dans un contexte réel, la solution envisagée est de fonctionner avec des mises en situation, des reproductions de travaux d'élèves, des documents audio et d'autres documents.

L'éventail des situations possibles est infini. Il se peut donc que certaines questions restent sans réponse. Dans cette optique, tout a été fait pour tenter de fournir autant de détails que possible dans les corrigés.

2. Limites dans les connaissances liées à la profession

L'intervention de l'orthopédagogue porte habituellement sur les stratégies d'apprentissage et plus particulièrement sur des contenus en français et en mathématique. L'analyse de travaux d'élèves en mathématique requérant des connaissances et des habiletés d'analyse difficiles à vulgariser, il n'a pas été possible d'offrir un atelier portant sur cette matière. Pour cette raison, les exercices proposés porteront uniquement sur les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture ainsi que sur l'apprentissage en général (peut s'appliquer à différentes matières).

Bien entendu, les tâches proposées sont simplifiées pour les rendre accessibles à des élèves du secondaire, comme vous. On a proposé des situations qui collent le plus possible à la réalité, mais les outils à utiliser seront parfois vulgarisés ou abrégés.

Méthodes et procédures d'évaluation utilisées

Les méthodes et procédures d'évaluation proposées dans ce document sont inspirées des travaux de Jocelyne Giasson. Toutefois, il existe d'autres façons de faire tout aussi pertinentes que celles-ci. L'orthopédagogue dispose donc d'un éventail plus large de moyens pour évaluer les difficultés d'un élève que ce qui est proposé dans ce guide.

Prérequis et qualités nécessaires à la réalisation des ateliers

- Bonne connaissance des règles d'usage du français
- Rigueur et précision
- Intérêt pour le domaine de l'apprentissage

Procédure à suivre pour l'expérimentation

Ce guide est divisé en trois grandes sections : **Lecture**, **Écriture** et **Apprentissages divers**. Les deux premiers ateliers de la première section (lecture) doivent être faits dans l'ordre, car les résultats du premier vous serviront à réaliser le second. Vous pouvez cependant débuter par la section de votre choix. Il n'y a pas d'ordre à respecter entre les trois sections.

Précisions sur les corrigés

Pour les quatre premiers ateliers (sections 1 et 2), des corrigés sont fournis. L'information donnée en **rouge** est celle que vous devriez obtenir à la fin de l'atelier. L'information donnée en **vert** se veut un complément d'information susceptible d'apporter des précisions supplémentaires liées aux résultats obtenus. Ces réponses sont le fruit de l'interprétation de l'auteure et ne constituent pas nécessairement les seules et uniques réponses.

PARTIE A : Évaluation en lecture

Dans cette première partie, trois tâches liées à l'évaluation de la lecture sont proposées :

Activité 1 : Analyse quantitative et qualitative des méprises en lecture.

Activité 2 : Évaluation du débit et appréciation de la fluidité en lecture.

Activité 3 : Rappel de texte.

Les deux premières activités doivent être faites dans l'ordre.

Enfin, il importe de savoir qu'aucune des trois tâches proposées ne peut servir à elle seule à établir le portrait des difficultés d'un élève en lecture. Les trois tâches d'évaluation sont donc complémentaires.

Activité

1

Analyse quantitative et qualitative des méprises en lecture

L'analyse des méprises en lecture (les erreurs) permet de vérifier deux aspects importants en lecture : les habiletés de décodage (lire syllabe par syllabe) et de reconnaissance globale (reconnaissance instantanée du mot) ainsi que le niveau approximatif de compréhension.

Il existe deux types complémentaires d'analyse des méprises en lecture : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. La première sert à établir le niveau d'habileté du lecteur à lire avec exactitude les mots du texte et à évaluer son niveau de compréhension global. La seconde sert à identifier le type de méprises que fait le lecteur ainsi que les moyens qu'il prend ou non pour remédier à la perte de compréhension qui s'ensuit, s'il y a lieu.

Comment faire une analyse des méprises

Pour faire une analyse des méprises, vous devez choisir un texte qui est d'un niveau de difficulté acceptable pour l'élève. Lorsque l'élève a beaucoup de difficulté en lecture, vous pouvez choisir un texte d'un niveau inférieur. Par exemple, pour une élève de la première année du deuxième cycle du primaire qui lit avec difficulté, vous pourriez choisir un texte du niveau de la deuxième année du premier cycle du primaire.

Votre tâche :

1) Choisissez une ou plusieurs des sélections proposées sur bandes sonores :

   Sélections proposées :

   - **Élève n^{o} 1** : deuxième année du premier cycle du primaire.
     Texte lu: *La grenouille*

     Référence : AGANIER, France. *Apprendre à lire, c'est facile!*, vol. 2, Lévis, Éditions À Reproduire, 1998, p. 67.

- **Élève n^{o} 2** : deuxième année du deuxième cycle au primaire.
  Texte lu : *Le diable et ses trois cheveux d'or*

  Référence : *Mythes et légendes du monde*, Éditions Atlas, 2005, p. 53-56.

- **Élève n^{o} 3** : première année du troisième cycle du primaire
  Texte lu : *Nanook, l'Ours blanc*

  Référence : *Mythes et légendes du monde*, Éditions Atlas, 2005, p. 203-206.

2) Recherchez la version originale des textes lus par les élèves dans les manuels fournis dans votre coffret-projet.

3) Retranscrivez ces textes à double interligne à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Vous pourrez ainsi prendre des notes en écoutant la bande sonore de la lecture faite par l'élève. **IMPORTANT** : Respectez la disposition originale du texte (nombre de mots sur chaque ligne) et numérotez les lignes, cela vous sera utile au moment de la correction.

4) Écoutez les bandes sonores des textes choisis en ayant devant vous la version retranscrite du texte lu par l'élève. Ces bandes sonores sont disponibles sur à l'adresse suivante :

   http://liensppo.qc.ca

   Notez-y les méprises (les erreurs) au-dessus de chaque mot en utilisant les symboles proposés dans le tableau qui suit. Vous pouvez arrêter la bande sonore à tout moment, au besoin, pour vous permettre d'annoter le texte. De plus, il est recommandé de faire plusieurs écoutes afin de vous assurer que toutes les méprises ont été répertoriées.

Symboles (codes de méprises) à utiliser pour annoter le texte

√	Mot lu de façon incorrecte (dans ces cas, vous devez aussi inscrire la façon dont l'élève a lu le mot. Par exemple, si l'élève lit « Martin » au lieu de « matin », inscrivez « Martin » au-dessus du mot « matin » sur votre copie du texte.
AC	Mot bien lu après que l'élève se soit autocorrigé
X	Mot non lu (l'élève n'a pas été capable de le lire ou ne l'a pas vu).
Aide	Mot lu avec l'aide de l'intervenant
+	Mot ajouté par l'élève (vous devez inscrire le mot ajouté par l'élève)

Exemple de texte annoté

✓ (*marchent*) *AC*
Les chameaux marchaient en file depuis plusieurs jours et les aventuriers

X *+ (grand)* *Aide* ✓ *(qui)*
commençaient à se décourager devant le nombre de kilomètres qu'il

✓ *(marquer)*
restait encore à parcourir. L'eau allait bientôt manquer…

5) Utilisez le document *Analyse des méprises en lecture,* disponible à la page 15, pour inscrire vos données et faire la compilation des résultats (**document à imprimer**).

6) Comparez vos résultats à ceux du corrigé, qui comprend deux parties :

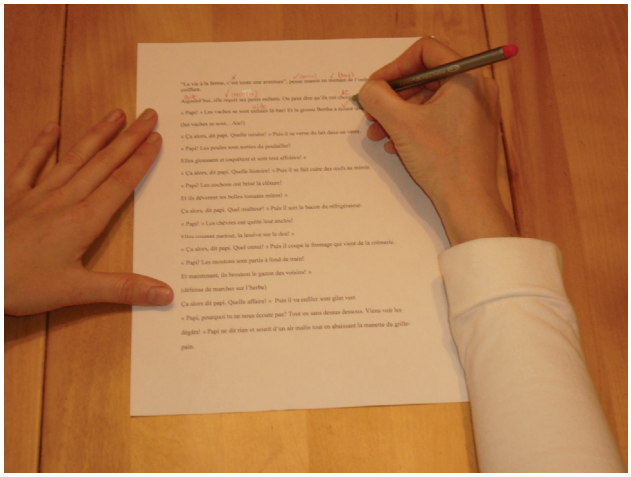
Partie 1 ➔ Il s'agit du même document que celui que vous devez compléter (les réponses suggérées y sont inscrites).

Partie 2 ➔ Il s'agit d'une grille dans laquelle vous pouvez voir les méprises exactes de l'élève selon leur ordre d'apparition dans le texte. Dans la première colonne, vous trouverez l'endroit où s'est produite la méprise (la lettre *P* signifie « page » et la lettre *L* signifie « ligne »). Les indications données dans les colonnes 5 et 6 du tableau vous indiquent si les méprises affectent la syntaxe[1] ou la sémantique[2] de la phrase (vous aurez besoin de ces données pour la correction du « pourcentage de compréhension de phrases » et « l'analyse qualitative »).

Dans les tableaux de la section *Corrigé (partie 2)*, les méprises répertoriées dans la colonne nommée *Affecte la syntaxe* sont uniquement celles affectant potentiellement la compréhension que l'élève se fait du texte. D'autres méprises auraient aussi pu y être cochées. Ces tableaux se trouvent aux pages 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23 et 25 de ce document.

N.B. : Par respect pour les droits d'auteur, il n'est pas possible de fournir un corrigé comprenant le texte lu et annoté comme dans l'exemple donné précédemment. La partie 2 des corrigés vous servira donc à vérifier si vous avez correctement annoté le texte à l'écoute de la bande sonore.

Voici un exemple de la procédure à suivre pour effectuer l'analyse des méprises :



L'orthopédagogue fait l'écoute de la bande sonore du texte lu par l'élève. Il ou elle inscrit sur sa copie du texte (retranscrit à double interligne) les codes appropriés selon les méprises de l'élève. Il ou elle reporte ensuite ses résultats dans le document *Analyse des méprises en lecture*.

1. **Syntaxe :** Règles qui déterminent la position des mots afin de former une phrase.
2. **Sémantique :** Qui a trait au sens des mots.

Attention! Lisez bien ce qui suit avant de vous mettre à l'œuvre!

Précisions sur le document *Analyse des méprises*

ANALYSE QUANTITATIVE

Le pourcentage d'efficacité en décodage et reconnaissance de mots vous indiquera la capacité de l'élève à bien lire mécaniquement, c'est-à-dire à bien décoder et à bien reconnaître les mots instantanément. À noter qu'il ne s'agit pas d'un indicateur bien précis du niveau de compréhension global du texte.

Le **nombre de mots lus correctement** correspond au nombre de mots du texte moins le nombre de méprises (symbole : √), moins le nombre de mots non lus (X). N'incluez pas dans ce nombre les mots pour lesquels l'élève s'est autocorrigé (AC). Vous obtiendrez le total en effectuant le calcul suivant :

Nombre de mots du texte – nombre de méprises (√) – nombre de mots non lus

Le **nombre de mots lus** n'est pas nécessairement le nombre de mots contenus dans le texte. Vous devez soustraire de ce nombre le nombre de mots non lus par l'élève (symbole : X) ainsi que le nombre de mots pour lesquels l'élève a eu besoin d'aide (symbole : aide). En résumé, vous l'obtiendrez en effectuant le calcul suivant :

Nombre de mots du texte – nombre de mots non lus – nombre de mots lus avec aide

Pourcentage de compréhension (phrases)

Le pourcentage de compréhension (phrases) vous indiquera, de façon générale, si l'élève fait des méprises (erreurs de lecture) qui affectent la sémantique (le sens) de la phrase au point de nuire à la compréhension qu'il ou elle pourrait avoir du texte. Encore une fois, ce résultat, à lui seul, ne peut servir d'évaluation du niveau de compréhension de l'élève.

Pour procéder à cette étape, vous devrez déterminer si les méprises faites par l'élève affectent la sémantique (le sens) de la phrase.

La partie 2 du corrigé (colonnes 5 et 6 du tableau) vous permettra d'évaluer votre habileté à faire cette tâche.

Phrase acceptable sur le plan sémantique

Pour qu'une phrase soit acceptable sur le plan sémantique, il faut qu'elle garde son sens initial malgré une méprise légère.

Pour vous aider à bien faire la différence entre une phrase acceptable sur le plan sémantique et une qui ne l'est pas, voici deux exemples :

Phrase à lire : « La petit garçon retourna chez lui en pleurant ».

Phrase acceptable sur le plan sémantique : « Le petit garçon retourna chez *eux* en *pleurnichant* ».

Phrase non acceptable sur le plan sémantique : « Le petit garçon retrouva chez *lui* en *pleurant* ».

ANALYSE QUALITATIVE

L'analyse qualitative vous permettra d'évaluer, dans un premier temps, si l'élève fait des méprises qui affectent la sémantique (comme expliqué au point précédent) ou la syntaxe de la phrase. Dans un deuxième temps, cette analyse vous permettra de voir si l'élève s'autocorrige ou non. Quatre hypothèses expliquent généralement le fait que l'élève ne se corrige pas à la suite de ses méprises :

1) La méprise n'a pas nui à sa compréhension;

2) L'élève ne s'est pas aperçu de sa méprise car il est concentré sur sa performance de fluidité plus que sur la compréhension du texte;

3) L'élève a eu conscience de sa méprise mais ne la corrige pas parce qu'il ne juge pas important de le faire;

4) L'élève a eu conscience de sa méprise mais ne la corrige pas parce qu'il espère en récupérer le sens plus loin dans la phrase ou le texte.

Pour procéder à l'analyse qualitative, vous devrez déterminer si les méprises faites par l'élève affectent la syntaxe (la construction) de la phrase.

Phrase acceptable sur le plan syntaxique

Une phrase reste acceptable sur le plan syntaxique si la méprise n'affecte pas l'ordre « habituel » des mots, si la construction n'est pas affectée (la phrase produite « ne se dit pas »…). Pour vous aider à bien faire la différence entre une phrase acceptable sur le plan syntaxique et une qui ne l'est pas, voici deux exemples :

Phrase à lire : « Bonsoir! Comme vous êtes élégants! »

Phrase acceptable sur le plan syntaxique : « Bonsoir! Comment vous êtes élégants! ».

Phrase non acceptable sur le plan syntaxique : « Bonsoir! Comme nous être élégant »

Analyse des méprises en lecture

Nom :	Niveau scolaire :
Titre du texte :	Niveau (texte) :

Analyse quantitative

- **Pourcentage d'efficacité en décodage et reconnaissance globale de mots :**

$$\frac{\text{Nombre de mots lus correctement}}{\text{Nombre total de mots lus}} \times 100 = \frac{\quad}{\quad} \times 100 = \quad \%$$

- **Pourcentage de compréhension (phrases) :**

$$\frac{\text{Nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique}}{\text{Nombre total de phrases lues}} \times 100 = \frac{\quad}{\quad} \times 100 = \quad \%$$

Remarques :

_____

_____

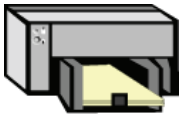
Analyse qualitative

	Toujours	La plupart du temps	Rarement/ À l'occasion	Jamais	N/A[3]
Les méprises de l'élève affectent le sens de la phrase.					
L'élève s'autocorrige lorsqu'il fait une méprise qui affecte le sens de la phrase.					
Les méprises de l'élève affectent la syntaxe de la phrase.					
L'élève s'autocorrige lorsqu'il fait une méprise qui affecte la syntaxe de la phrase.					

Remarques :

_____

_____



[3] N/A signifie que le critère de l'analyse qualitative ne s'applique pas ici.

Corrigé (partie 1) – Analyse des méprises en lecture : élève n° 1

Nom : Élève n° 1	Niveau scolaire : 2e année du 1er cycle du primaire
Titre du texte : *La grenouille*	Niveau (texte) : 1er cycle du primaire

Analyse quantitative

- **Pourcentage d'efficacité en décodage et reconnaissance globale de mots :**

$$\frac{\text{Nombre de mots lus correctement}}{\text{Nombre total de mots lus}} \times 100 = \frac{146}{153} \times 100 = 95\%$$

- **Pourcentage de compréhension (phrases) :**

$$\frac{\text{Nombre de phrases acceptables sur le plan sémentique}}{\text{Nombre total de phrases lues}} \times 100 = \frac{12}{14} \times 100 = 86\%$$

Remarques : *Ici, l'élève a fait des méprises qui ont affecté le sens de la phrase à deux occasions (voir la partie 2 du corrigé). L'élève obtient donc 12/14 (86 %) au pourcentage de compréhension.*

Analyse qualitative

	Toujours	La plupart du temps	Rarement/ À l'occasion	Jamais	N/A
Les méprises de l'élève affectent le sens de la phrase.			✓		
L'élève s'autocorrige lorsqu'il fait une méprise qui affecte le sens de la phrase.		✓			
Les méprises de l'élève affectent la syntaxe de la phrase.				✓	
L'élève s'autocorrige lorsqu'il fait une méprise qui affecte la syntaxe de la phrase.					✓

Remarques : *Dans ce cas-ci, l'élève n'éprouve pas de difficultés importantes dans l'apprentissage de la lecture. Ses méprises sont peu fréquentes et n'altèrent généralement pas la phrase au point de la rendre incompréhensible.*

On peut supposer que c'est la raison qui explique pourquoi elle ne s'est pas toujours autocorrigée lorsqu'il y a eu méprise. Toutefois, pour en être certain ou certaine, l'orthopédagogue devrait procéder au rappel de texte afin de vérifier la compréhension globale de celui-ci.

Corrigé (partie 2) – Analyse des méprises : élève n° 1 (texte : *La grenouille*)

Page/ligne	Mot(s) à lire	Mot(s) lu(s)	Code de méprise	Affecte la syntaxe	Affecte la sémantique
P67/L2	amphibiens	anchibiens	✓		
P67/L4	au	à	✓		
P67/L4	étangs	étages-étangs	AC		
P67/L6	écailles	cailles	✓		✓
P67/L10	longs	longues-longs	AC		
P67/L11	sont	ont	✓		
P67/L12	de	ce/de	AC		
P67/L12	terminées	minées	✓		✓
P67/L14	éclosent	écloient	✓		
P67/L14	ses	des	✓		
P67/L15	et	--/ et	AC		

Attention! Dans la version originale du texte, les paragraphes sont numérotés de 1 à 7. Ne pas confondre ces numéros avec les numéros de lignes donnés dans la grille ci-dessus.

Corrigé (partie 1) – Analyse des méprises en lecture : élève n° 2

Nom : Élève n° 2	Niveau scolaire : 2e année du 2e cycle du primaire
Titre du texte : *Le diable et ses trois cheveux d'or*	Niveau (texte) : 2e cycle du primaire

Analyse quantitative

- **Pourcentage d'efficacité en décodage et reconnaissance globale de mots :**

$$\frac{\text{Nombre de mots lus correctement}}{\text{Nombre total de mots lus}} \times 100 = \frac{754}{773} \times 100 = 98\%$$

- **Pourcentage de compréhension (phrases) :**

$$\frac{\text{Nombre de phrases acceptables sur le plan sémentique}}{\text{Nombre total de phrases lues}} \times 100 = \frac{33}{36} \times 100 = 92\%$$

Remarques : *La plupart des méprises de l'élève n'a pas affecté la phrase au point d'en changer considérablement le sens ou de la rendre incompréhensible. Ici, trois méprises dans trois phrases différentes ont pu affecter sa compréhension (voir la partie 2 du corrigé). C'est pourquoi l'élève obtient 33/36 (92 %) au pourcentage de compréhension.*

Analyse qualitative

	Toujours	La plupart du temps	Rarement/ À l'occasion	Jamais	N/A
Les méprises de l'élève affectent le sens de la phrase.		✓			
L'élève s'autocorrige lorsqu'il fait une méprise qui affecte le sens de la phrase.		✓			
Les méprises de l'élève affectent la syntaxe de la phrase.				✓	
L'élève s'autocorrige lorsqu'il fait une méprise qui affecte la syntaxe de la phrase.		✓			

Remarques : *L'élève fait de nombreuses méprises mais s'autocorrige la plupart du temps, ce qui signifie qu'il lit pour construire le sens de la phrase et non seulement par souci de bien « décoder » les mots.*

Corrigé (partie 2) – Analyse des méprises : élève n° 2 (texte : *Le diable et ses trois cheveux d'or*)

Page/ligne	Mot(s) à lire	Mot(s) lu(s)	Code de méprise	Affecte la syntaxe	Affecte la sémantique
P53/L3	à	--/à	X/AC		
P53/L9	à	en/à	AC		
P53/L10	retour	tour	√		√
P53/L12	ma	sa	√		
P53/L13	gendre	genre-gendre	AC		
P53/L16	du	au/du	AC		
P53/L16	Si tu n'es	Tu ne n'es/ Si tu n'es	AC		
P53/L17	considérerai	considérerais	√		
P53/L18	donnerai	donnerais	√		
P53/L18	ma	--/ma	X/AC		
P53/L20	une	la	√		
P53/L20	où	--	X	√	
P53/L20	un	en	√		√
P53/L20	garde	regarde/garde	AC		
P53/L25	donnait	donne	√		
P53/L26	tu	--/tu	X/AC		
P53/L26	le	--	X	√	
P54/L4	--	deux/ --	+/AC		
P54/L6	près	après-près	AC		
P54/L6	de	--/de	X/AC		
P54/L9	remplacer	réclamer-remplacer	AC		
P54/L13	enfer	enfin-enfer	AC		
P54/L13	en	--/en	X/AC		
P54/L14	le	--	X		
P54/L14	jeune	--	X		
P54/L14	homme	--	X		
P54/L14	fut	--	X		
P54/L16-17	pourrai	pourrais	√		
P54/L20	d'or	doit-d'or	AC		
P54/L20	n'	--	X		
P54/L20	a	donnait	√		
P54/L37	un	les/un	AC		
P55/L3	du	un	√		
P55/L4	dit	--/dit	X/AC		
P55/L4-5	se rendormir	s'endormir-se rendormir	AC		
P55/L9	dit	--	X	√	
P55/L9	c'est	est-c'est	AC		
P55/L12	et	--	X		

Page/ligne	Mot(s) à lire	Mot(s) lu(s)	Code de méprise	Affecte la syntaxe	Affecte la sémantique
P55/L16	transporte	transforme-transporte	AC		
P55/L16	--	qu'/ --	+/AC		
P55/L16	sera	ce/sera	AC		
P55/L20	réponse	reponse-réponse	AC		
P55/L20	dont	de/dont	AC		
P55/L21	si	sont	√		
P55/L21	leur	un	AC		
P55/L22	donnèrent	donnait/donna	√		
P55/L24	sa	la	√		
P56/L1	non	son	√	√	
P56/L3	les	la/les	AC		
P56/L4	par	de	√		
P56/L5	lui	--	X		
P56/L9	ai	avais	√		
P56/L12	j'	--	X		
P56/L12	ai	avais	√		
P56/L14	aller	--/aller	X/AC		
P56/L15	demanda	demande	√		
P56/L16	de	je	AC		
P56/L18	bord	bout	√		√

Attention! Cet élève lit parfois certains mots en partie seulement avant de les dire au complet. Ne pas noter cela comme des méprises ou des méprises autocorrigées. Faire de même lorsque l'élève répète un mot déjà lu.

Corrigé (partie 1) – Analyse des méprises en lecture : élève n° 3

Nom : Élève n° 3	Niveau scolaire : 1re année du troisième cycle du primaire
Titre du texte : *Nanook, l'Ours blanc*	Niveau (texte) : 3e cycle du primaire

Analyse quantitative

- **Pourcentage d'efficacité en décodage et reconnaissance globale de mots :**

$$\frac{\text{Nombre de mots lus correctement}}{\text{Nombre total de mots lus}} \times 100 = \frac{770}{842} \times 100 = 91\%$$

- **Pourcentage de compréhension (phrases) :**

$$\frac{\text{Nombre de phrases acceptables sur le plan sémentique}}{\text{Nombre total de phrases lues}} \times 100 = \frac{59}{72} \times 100 = 82\%$$

Remarques : *Certaines des méprises non autocorrigées par l'élève font en sorte de changer le sens de la phrase ou de la rendre incompréhensible. Ici, l'élève a fait 15 méprises de ce genre (voir la partie 2 du corrigé) regroupées dans 13 phrases différentes. C'est pourquoi on obtient 59/72 (82 %) au pourcentage de compréhension.*

Analyse qualitative

	Toujours	La plupart du temps	Rarement/ À l'occasion	Jamais	N/A
Les méprises de l'élève affectent le sens de la phrase.		✓			
L'élève s'autocorrige lorsqu'il fait une méprise qui affecte le sens de la phrase.			✓		
Les méprises de l'élève affectent la syntaxe de la phrase.			✓		
L'élève s'autocorrige lorsqu'il fait une méprise qui affecte la syntaxe de la phrase.			✓		

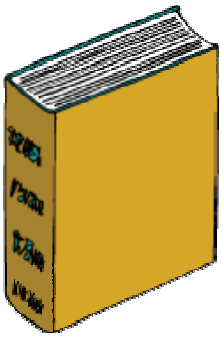
Remarques : *L'élève a fait un nombre important de méprises mais s'est autocorrigé à peu d'occasions (10 fois en 85 occasions).*

Le rappel de texte permettrait de valider cette hypothèse. On peut donc anticiper des difficultés sur le plan de la compréhension globale du texte.

Corrigé (partie 2) – Analyse des méprises : élève n° 3 (texte : *Nanook, l'Ours blanc*)

Page/ligne	Mot(s) à lire	Mot lu	Code de méprise	Affecte la syntaxe	Affecte la sémantique
P203/L6	elle	il	✓		
P203/L7	portent	portaient	✓		
P203/L10	la	se	✓		✓
P203/L18	épaisse	espèce	✓	✓	✓
P203/L23	Tu	Tes/Tu	AC		
P203/L24	dirent	diraient	✓		
P203/L26	portent	portaient	✓		
P203/L28	faut	fait	✓		✓
P204/L1	la	le	✓		
P204/L2	costume	coutume	✓		✓
P204/L2	toute	tout	✓		
P204/L5	étaient	n'étaient	ajout		
P204/L8	éloigna	éloigue	✓		✓
P204/L8	travers	trouvé	✓		✓
P204/L8	toundra	tondra	✓		
P204/L9	devint	devant	✓		
P204/L9	à	et	✓		
P204/L9	travers	traverse	✓		
P204/L10	iceberg	icerberg- iceberg	AC		
P204/L10	devint	devient	✓		
P204/L12	Uluksak	Ulaska	✓		
P204/L12	aventura	enventura	✓		
P204/L13	voulut	voulait	✓		
P204/L13	banc	blanc	✓		✓
P204/L14	trouvait	retrouvait	✓		
P204/L14	détacha	détache	✓		
P204/L15	commença	commence	✓		
P204/L16	était	atait-était	AC		
P204/L17	les	la	✓		
P204/L19	passèrent	passés	✓		
P204/L20	Uluksak	Uluska	✓		
P204/L26	pensa	pense	✓		
P204/L29	assit	saisit	✓		✓
P204/L29	son	un	✓		✓
P204/L31	cousin	coussin	✓		
P205/L1	mangea	mangeait	✓		
P205/L4	tes	les-tes	AC		
P205/L5	Uluksak	Ulaska	✓		
P205/L6	ses	les	✓		
P205/L7	le	les	✓		
P205/L9	Ainsi	Ansi	✓		
P205/L11	vécurent	vaincurent	✓		✓
P205/L12	à	et	✓	✓	

Page/ligne	Mot(s) à lire	Mot lu	Code de méprise	Affecte la syntaxe	Affecte la sémantique
P205/L12	dérive	derrière-dérive	AC		
P205/L12	Peu	pu	✓		
P205L13	Uluksak	Ulaska	✓		
P205/L14	était	avait	✓		
P205/L15	les	le	✓		✓
P205/L14	du	à	✓		
P205/L15	Uluksak	Ulaska	✓		
P205/L17	une	un	✓	✓	
P205/L18	étreignit	entreignit	✓		✓
P205/L22	appartienne	appartient	✓		
P205/L25	et	il	✓		
P205/L25	saisit	s'asit	✓		✓
P205/L27	une	un/une	AC		
P205/L27	gros	gros/grosse	AC		
P205/L29	poils	pois-poils	AC		
P205/L32	être	autre	✓		
P205/L32	ainsi	aussi	✓		
P205/L33	cousin	coussin	✓		
P205/L34	te	le	✓	✓	
P206/L1	Uluksak	Ulaska	✓		
P206/L1	courut	coura	✓		
P206/L1	la	le	✓		
P206/L3	village	villageois/village	AC		
P206/L4	Uluksak	Ulaska	✓		
P206/L4	es	as/es	AC		
P206/L6	raconta	raconte	✓		
P206/L8	racontes	raconteras	✓		
P206/L9	des	la	✓		
P206/L10	vous	tous	✓	✓	✓
P206/L10	Uluksak	Ulaska	✓		
P206/L10	regardez	regarde	✓		
P206/L11	la	le	✓	✓	
P206/L12	passa	passe	✓		
P206/L12	de	--	X		
P206/L13	a	la	✓		
P206/L14	Uluksak	Ulaska	✓		
P206/L15	cousin	coussin	✓		
P206/L16	secouèrent	secouraient	✓		✓
P206/L18	cousin	coussin	✓		
P206/L20	des	de la	✓		
P206/L21	laissent	laissaient	✓		
P206/L22	la	le	✓	✓	



Activité

2

Évaluation du débit et de la fluidité en lecture

Les experts ne s'entendent pas vraiment quant à l'incidence du débit et de la fluidité sur la compréhension en lecture et donc, sur la réussite scolaire.

Toutefois, on peut dire que, généralement, un bon débit et une bonne fluidité en lecture témoignent d'une certaine aisance ou facilité à accéder à l'information écrite et au message qu'elle transmet.

Même s'il ne s'agit pas d'une règle absolue, disons que plus l'élève décode facilement le langage écrit, plus il lui reste d'énergie ou d'attention à accorder à la compréhension du message véhiculé.

Lorsque la lecture est excessivement lente, la compréhension du texte peut en être affectée. Toutefois, certains élèves qui lisent très lentement ont une bonne compréhension, mais ces cas sont moins fréquents.

Comment calculer le débit en lecture

La méthode est relativement simple. Il s'agit de faire lire un texte à l'élève et de calculer le nombre de mots qu'il lit **correctement**. Ensuite, on divise ce nombre par le nombre de secondes utilisées pour faire la lecture du texte. On multiplie ce résultat par 60 pour obtenir le **MCLM** (nombre de mots correctement lus par minute).

À noter : À cause d'importantes disparités entre les statistiques relatives aux normes disponibles de débit en lecture et les nombreux facteurs dont on doit tenir compte dans l'analyse des données, votre tâche consistera uniquement à établir le MCLM. Vous n'aurez pas à déterminer si l'élève répond aux attentes quant aux normes de MCLM. Toutefois, dans certains corrigés, certaines informations supplémentaires à cet égard vous seront données.

Votre tâche :

1) Prenez le ou les mêmes textes et la ou les mêmes bandes sonores que vous avez utilisés pour faire l'analyse des méprises.

   Bandes sonores disponibles :

   - Élève n^{o} 1 : deuxième année du premier cycle du primaire.
     Texte lu: *La grenouille*

     Référence : AGANIER, France. *Apprendre à lire, c'est facile!*, vol. 2, Lévis, Éditions À Reproduire, 1998, p. 67.

   - Élève n^{o} 2 : deuxième année du deuxième cycle du primaire.
     Texte lu : *Le diable et ses trois cheveux d'or*

     Référence : *Mythes et légendes du monde*, Éditions Atlas, 2005, p. 53-56.

   - Élève n^{o} 3 : première année du troisième cycle du primaire
     Texte lu : *Nanook, l'Ours blanc*

     Référence : *Mythes et légendes du monde*, Éditions Atlas, 2005, p. 203-206.

2) Réécoutez cette ou ces bandes sonores et chronométrez le temps que prend l'élève pour faire la lecture du texte (si l'élève bloque sur un mot ou fait une longue pause, arrêtez le chronomètre et repartez-le lorsqu'il ou elle reprend la lecture).

3) Utilisez le document ***Évaluation du débit et appréciation de la fluidité en lecture*****,** disponible un peu plus loin dans ce guide, pour effectuer vos calculs (**document à imprimer**).

4) Complétez les trois sections du document en tenant compte des précisions données ci-dessous. Inscrivez vos remarques, s'il y lieu, à l'endroit prévu à cette fin (au bas du document).

Évaluation du débit en lecture

Exemple de calcul du débit en lecture

Cas fictif : L'élève a lu un texte de 154 mots en 2 minutes 35 secondes. Il est passé par-dessus deux mots du texte (il n'a pas lu ces mots) et a fait 8 méprises.

$$\frac{\text{Nombre de mots lus correctement}}{\text{Temps (en secondes)}} = \frac{(154 - 2 - 8)}{[(2 \times 60) + 35]} = \frac{144 \text{ mots}}{155 \text{ secondes}} \cong 0{,}9290 \text{ mots/seconde} \cong 56 \text{ mots/minute}$$

Appréciation de la fluidité en lecture

Cochez la description se rapprochant le plus du type de lecture de l'élève. Il se peut que le type de lecture chevauche deux niveaux.

Attitude et réactions de l'élève pendant la lecture

Cochez à l'endroit approprié selon la fréquence des comportements décrits.

Évaluation du débit et appréciation de la fluidité en lecture

Nom :	Niveau scolaire :
Titre du texte :	Niveau (texte) :

- **Évaluation du débit en lecture :**

$$\frac{\text{Nombre de mots lus correctement}}{\text{Temps (en secondes)}} = \frac{\text{mots}}{\text{secondes}} \cong \quad \text{mots/seconde} \cong \quad \text{mots/minute}$$

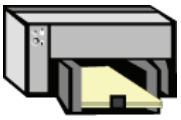
- **Appréciation de la fluidité en lecture :**[4]
  Cochez la description se rapprochant le plus du type de lecture de l'élève

	L'élève lit mot à mot, de façon saccadée. Il ou elle fait des regroupements qui ne respectent pas toujours la syntaxe de la phrase.
	L'élève lit principalement par groupes de deux ou trois mots. Il ou elle lit occasionnellement mot à mot.
	L'élève lit principalement par groupes de trois ou quatre mots. La plupart du temps, ses regroupements de mots respectent la syntaxe du texte.
	L'élève lit par groupes de mots qui forment une idée. Ses regroupements de mots respectent toujours la syntaxe du texte. La lecture est fluide.

- **Attitude et réactions de l'élève pendant la lecture :**
  Cochez à l'endroit approprié selon la fréquence des comportements décrits.

	Toujours	La plupart du temps	Rarement/ À l'occasion	Jamais
L'élève respecte les pauses marquées par la ponctuation.				
L'élève lit avec expression.				
L'élève a recours au décodage (syllabe par syllabe lorsqu'elle ou il est confronté à des mots difficiles ou nouveaux.				
L'élève saute par-dessus les mots qu'elle ou il n'arrive pas à lire.				

Remarques : _____



[4] Adapté de GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e édition, page 207 et page 308.

Corrigé – Évaluation du débit et appréciation de la fluidité en lecture : élève n° 1

Nom : Élève n° 1	Niveau scolaire : 2e année du 1er cycle du primaire
Titre du texte : *La grenouille*	Niveau (texte) : 1er cycle du primaire

- **Évaluation du débit en lecture :**

$$\frac{\text{Nombre de mots lus correctement}}{\text{Temps (en secondes)}} = \frac{146 \text{ mots}}{162 \text{ secondes}} \cong 0{,}9012 \text{ mots/seconde} \cong 54 \text{ mots/minute}$$

Appréciation de la fluidité en lecture : [5]

Cochez la description se rapprochant le plus du type de lecture de l'élève

	L'élève lit mot à mot, de façon saccadée. Il ou elle fait des regroupements qui ne respectent pas toujours la syntaxe de la phrase.
✓	L'élève lit principalement par groupes de deux ou trois mots. Il ou elle lit occasionnellement mot à mot.
✓	L'élève lit principalement par groupes de trois ou quatre mots. La plupart du temps, ses regroupements de mots respectent la syntaxe du texte.
	L'élève lit par groupes de mots qui forment une idée. Ses regroupements de mots respectent toujours la syntaxe du texte. La lecture est fluide.

Le type de lecture de l'élève chevauche les deux niveaux selon la complexité des phrases du texte.

- **Attitude et comportement de l'élève pendant la lecture :**

Cochez à l'endroit approprié selon la fréquence des comportements décrits.

	Toujours	La plupart du temps	Rarement/ À l'occasion	Jamais
L'élève respecte les pauses marquées par la ponctuation.		✓		
L'élève lit avec expression.			✓	
L'élève a recours au décodage (syllabe par syllabe lorsqu'elle ou il est confronté à des mots difficiles ou nouveaux.		✓		
L'élève saute par-dessus les mots qu'elle ou il n'arrive pas à lire.				✓

[5] Adapté de GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e édition, page 207 et page 308.

Remarques : *Le débit de lecture de l'élève (54 mots/minute) est légèrement en deçà des attentes pour une élève de son niveau. Toutefois, elle décode ou anticipe bien la plupart des mots et persiste à décoder les mots difficiles, ce qui, en principe, lui donne tout de même accès à une compréhension acceptable. La troisième année est habituellement la cible pour la lecture fluide. L'élève a encore du temps devant elle. On portera attention au développement de cette habileté.*

Corrigé – Évaluation du débit et de la fluidité en lecture : élève n° 2

Nom : Élève n° 2	Niveau scolaire : 2e année du 2e cycle du primaire
Titre du texte : *Le diable et ses trois cheveux d'or*	Niveau (texte) : 2e cycle du primaire

- **Évaluation du débit en lecture :**

$$\frac{\text{Nombre de mots lus correctement}}{\text{Temps (en secondes)}} = \frac{754 \text{ mots}}{630 \text{ secondes}} \cong 1{,}1968 \text{ mots/seconde} \cong 72 \text{ mots/minute}$$

- **Appréciation de la fluidité en lecture :** [5]

Cochez la description se rapprochant le plus du type de lecture de l'élève.

	L'élève lit mot à mot, de façon saccadée. Il ou elle fait des regroupements qui ne respectent pas toujours la syntaxe de la phrase.
	L'élève lit principalement par groupes de deux ou trois mots. Il ou elle lit occasionnellement mot à mot.
✓	L'élève lit principalement par groupes de trois ou quatre mots. La plupart du temps, ses regroupements de mots respectent la syntaxe du texte.
✓	L'élève lit par groupes de mots qui forment une idée. Ses regroupements de mots respectent toujours la syntaxe du texte. La lecture est fluide.

Le type de lecture de l'élève chevauche les deux niveaux selon la complexité des phrases du texte.

- **Attitude et comportement de l'élève pendant la lecture :**

Cochez à l'endroit approprié selon la fréquence des comportements décrits.

	Toujours	La plupart du temps	Rarement/ À l'occasion	Jamais
L'élève respecte les pauses marquées par la ponctuation.		✓		
L'élève lit avec expression.			✓	
L'élève a recours au décodage (syllabe par syllabe lorsqu'elle ou il est confronté à des mots difficiles ou nouveaux.		✓		
L'élève saute par-dessus les mots qu'elle ou il n'arrive pas à lire.				✓

5. Adapté de GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e édition, page 207 et page 308.

Remarques : *La lecture de l'élève chevauche deux niveaux selon la complexité des phrases qu'il doit lire. Donc, cet élève peut encore améliorer sa fluidité en lecture. On remarque qu'il persévère devant les mots difficiles, ce qui témoigne de son désir de lire dans le but de comprendre le texte.*

Corrigé – Évaluation du débit et de la fluidité en lecture : élève n° 3

Nom : Élève n° 3	Niveau scolaire : 1re année du 3e cycle du primaire
Titre du texte : *Nanook, l'Ours blanc*	Niveau (texte) : 3e cycle du primaire

- **Évaluation du débit en lecture :**

$$\frac{\text{Nombre de mots lus correctement}}{\text{Temps (en secondes)}} = \frac{770 \text{ mots}}{556 \text{ secondes}} \cong 1{,}3849 \text{ mots/seconde} \cong 83 \text{ mots/minute}$$

- **Appréciation de la fluidité en lecture :**[6]

Cochez la description se rapprochant le plus du type de lecture de l'élève.

	L'élève lit mot à mot, de façon saccadée. Il ou elle fait des regroupements qui ne respectent pas toujours la syntaxe de la phrase.
	L'élève lit principalement par groupes de deux ou trois mots. Il ou elle lit occasionnellement mot à mot.
✓	L'élève lit principalement par groupes de trois ou quatre mots. La plupart du temps, ses regroupements de mots respectent la syntaxe du texte.
✓	L'élève lit par groupes de mots qui forment une idée. Ses regroupements de mots respectent toujours la syntaxe du texte. La lecture est fluide.

Le type de lecture de l'élève chevauche les deux niveaux selon la complexité des phrases du texte.

- **Attitude et comportement de l'élève pendant la lecture :**

Cochez à l'endroit approprié selon la fréquence des comportements décrits.

	Toujours	La plupart du temps	Rarement/ À l'occasion	Jamais
L'élève respecte les pauses marquées par la ponctuation.			✓	
L'élève lit avec expression.			✓	
L'élève a recours au décodage (syllabe par syllabe lorsqu'elle ou il est confronté à des mots difficiles ou nouveaux.		✓		
L'élève saute par-dessus les mots qu'elle ou il n'arrive pas à lire.			✓	

[6] Adapté de GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e édition, page 207 et page 308.

Remarques : *La lecture de l'élève chevauche deux niveaux selon la complexité des phrases qu'il doit lire. Donc, cet élève peut encore améliorer sa fluidité en lecture. La plupart du temps, l'élève a recours au décodage lorsqu'il rencontre, dans le texte, des mots plus difficiles. Cependant, il lui arrive aussi, à l'occasion, de poursuivre sans s'en préoccuper. Cela pourrait affecter sa compréhension. On l'encouragera à être plus persévérant dans ces situations.*

Activité

3

Rappel de texte

L'orthopédagogue utilise le rappel de texte lorsqu'il ou elle veut vérifier de façon plus exacte si l'élève comprend bien les textes qu'il lit.

Comment faire un rappel de texte?

Choisissez un texte narratif (une histoire) correspondant au niveau de l'élève et qui respecte le plus possible le schéma narratif. Faites lire ce texte à l'élève en lui spécifiant d'abord qu'il ou elle devra ensuite vous le raconter comme il ou elle le ferait à un ami qui ne l'a pas lu. Donnez à l'élève le temps nécessaire pour qu'il en fasse une lecture attentive. Lorsqu'il ou elle a terminé la lecture, demandez-lui de résumer l'histoire en mentionnant ce qu'il ou elle considère important.

Note : le même type d'évaluation peut être fait avec un texte descriptif ou informatif. Dans ce cas, on parlera alors de « résumé » au lieu de « rappel de texte ». On demandera donc à l'élève de résumer l'information lue en conservant ce qu'il ou elle considère important.

Votre tâche :

1) Procurez-vous les textes correspondants aux bandes sonores proposées.

2) Faites une lecture attentive de ces textes et identifiez les éléments du schéma de récit s'y trouvant. Ce sont ces éléments que l'élève devrait mentionner au moment de son rappel de texte.

Textes à lire :

Le diable et ses trois cheveux d'or
Référence : *Mythes et légendes du monde*, Éditions Atlas, 2005, p. 53-56.

Nanook l'ours blanc
Référence : *Mythes et légendes du monde*, Éditions Atlas, 2005, p. 203-206.

3) Complétez le document *Éléments du schéma de récit*, disponible à la page suivante, pour chacune des histoires (**document à imprimer**).

N.B. : Lorsqu'un des éléments du schéma n'est pas présent dans l'histoire, inscrivez « N/A » sur la ligne.

4) À l'aide des corrigés, vérifiez si vous avez fait correctement cette étape avant de passer à la suivante.

5) Écoutez attentivement la ou les bandes sonores de rappel de texte que vous avez choisies. Ces bandes sont disponibles sur le site

http://liensppo.qc.ca

Bandes sonores de rappel de texte :

- **Élève n^{o} 1** : deuxième année du deuxième cycle du primaire
  Texte lu : *Le diable et ses trois cheveux d'or*

  Référence : *Mythes et légendes du monde*, Éditions Atlas, 2005, p. 53-56.

- **Élève n^{o} 2** : première année du troisième cycle du primaire
  Texte lu : *Nanook, l'ours blanc*

  Référence : *Mythes et légendes du monde*, Éditions Atlas, 2005, p. 203-206.

6) Complétez le document *Grille d'évaluation du rappel de texte,* disponible à la page 42, en suivant bien les instructions qui y figurent (**document à imprimer**).

7) À partir des données suivantes, analysez les résultats de l'élève selon les résultats qu'il ou elle a obtenus.

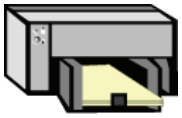
80 % et plus	L'élève a bien compris l'ensemble du récit. On peut revoir certains passages au besoin pour clarifier.
60 à 79 %	Certains éléments du récit sont restés nébuleux, ce qui nuit à une bonne compréhension. On doit faire une relecture ou revoir en profondeur certains passages.
0 à 59 %	L'ensemble du texte n'est pas bien compris. On doit faire une relecture ou revoir en profondeur certains passages.

8) Comparez vos résultats à ceux du corrigé.

Éléments du schéma de récit

Titre du texte : _____

Niveau du texte : _____



Situation initiale

Temps : _____

Lieu : _____

Personnages principaux : _____

_____

Personnages secondaires : _____

_____

Situation des personnages au début du récit : _____

_____

Élément déclencheur : _____

_____

Péripétie 1 : _____

_____

Péripétie 2 : _____

_____

Péripétie 3 : _____

_____

Péripétie 4 : _____

_____

Dénouement : _____

_____

Situation finale : _____

_____

Corrigé – Éléments du schéma de récit

Titre du texte : *Le diable et ses trois cheveux d'or*
Niveau du texte : 2e cycle du primaire

Situation initiale

Temps : N/A
Lieu : N/A
Personnages principaux: Un paysan (ou le gendre du roi), le roi, la fille du roi (princesse), le diable, la grand-mère du diable.
Personnages secondaires : le garde (première ville), le garde (deuxième ville), le passeur, un magicien.
Situation des personnages au début du récit : un paysan veut demander au roi la main de sa fille (il veut l'épouser).

Élément déclencheur : Le roi le met au défit d'obtenir trois cheveux d'or du diable en échange de son consentement au mariage de sa fille.

Péripétie 1 : Sur son chemin, le paysan rencontre un garde dans la première ville qu'il traverse. Celui-ci lui dit qu'il le laissera passer si le paysan peut lui dire pourquoi la fontaine qui donnait jadis un si bon vin ne coule plus… Le paysan promet de lui dire ce secret à son retour s'il le laisse passer… ce qu'il fait.

Péripétie 2 : Le paysan rencontre un garde dans la deuxième ville qu'il traverse. Celui-ci veut savoir pourquoi le pommier ne donne plus de pommes d'or. Le paysan promet de lui dire ce secret à son retour s'il le laisse passer… ce qu'il fait.

Péripétie 3 : Près de la rivière, le passeur offre de le traverser si le paysan peut lui expliquer pourquoi personne ne vient jamais le remplacer. Le paysan promet de lui dire ce secret à son retour s'il le laisse passer… ce qu'il fait.

Péripétie 4 : Rendu chez le diable, le paysan s'arrange avec la grand-mère du diable pour obtenir les trois cheveux d'or ainsi que la réponse à ses trois questions… ce qu'ils font avec ruse!

Dénouement : De retour au royaume, le paysan remet les trois cheveux d'or au roi et lui montre toutes les richesses qu'il s'est procurées en route…

Situation finale : Le roi lui demande où se procurer de telles richesses. Le paysan l'envoie se faire prendre par le passeur… Depuis ce temps, le roi est condamné à ramer et le paysan a retrouvé sa princesse!

Corrigé – Éléments du schéma de récit (*Suite*)

Titre du texte : *Nanook, l'Ours blanc*
Niveau du texte : 3e cycle du primaire

Situation initiale
Temps : N/A
Lieu : N/A
Personnages principaux: Nanook l'ours blanc, Uluksak.
Personnages secondaires : Les jumeaux (dont l'un devient Nanook), les parents des jumeaux, les amis d'Uluksak.
Situation des personnages au début du récit : Les jumeaux sont abandonnés par leurs parents car ceux-ci croient qu'ils leur porteront malheur. Les jumeaux deviennent des ours polaires.

Élément déclencheur : Uluksak, un jeune chasseur, se retrouve pris au piège sur un iceberg à la dérive.

Péripétie 1 : Nanook trouve Uluksak et lui apporte à manger en plus de le réchauffer.

Péripétie 2 : Uluksak demande à Nanook de lui donner quelque chose dont il pourra se servir en guise de preuve lorsqu'il voudra raconter à ses amis qu'il a été sauvé par un ours blanc. Nanook lui offre une tresse faite de ses poils.

Péripétie 3 : Uluksak retrouve ses amis mais ceux-ci ne croient pas à son histoire.

Dénouement : Uluksak sort la tresse faite à partir des poils de Nanook l'Ours blanc et la montre à ses « amis ».

Situation finale : Les gens de la communauté d'Uluksak sont forcés de croire à son histoire. Depuis ce temps, les Inuits guettent l'horizon dans l'espoir d'entrevoir Nanook l'Ours blanc.

Grille d'évaluation du rappel de texte (analyse quantitative)[7]

Nom :	Niveau scolaire :
Titre du texte :	Niveau (texte) :

1- Écoutez le rappel de texte; **2-** Cochez dans la colonne appropriée les éléments mentionnés ou non par l'élève (√); **3-** Additionnez les points par colonne (sous-total); **4-** Faites le total des trois colonnes (grand total).

Éléments du schéma de récit	Mentionné spontanément	Mentionné après question	Non mentionné
Situation initiale			
Temps/époque			
Lieux			
Personnages			
Description de la situation des personnages au début du récit			
Élément déclencheur			
Le problème			
Péripéties			
1re péripétie			
3e péripétie			
2e péripétie			
4e péripétie			
Dénouement			
La Tentative de résolution de problème qui réussit (ou échoue)			
Conclusion			
Description de la situation finale			
Compilation des résultats			
Nombre d'éléments (√)			
Multiplier le nombre d'éléments par	x 2	x 1	x 0
Sous-total			
Grand total	$\frac{\text{Total des points obtenus}}{\text{Nombre d'éléments possibles x 2}} \times 100 = \frac{\quad}{\quad} \times 100 =$		

[7] Adapté de GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e édition, p. 207 et page 308.

Corrigé – Rappel de texte (analyse quantitative) : élève n° 1[8]

Nom : Élève n° 1	Niveau scolaire : 2e année du 2e cycle du primaire
Titre du texte : *Le diable et ses trois cheveux d'or*	Niveau (texte) : 2e cycle du primaire

Éléments du schéma de récit	Mentionné spontanément	Mentionné après question	Non mentionné
Situation initiale			
Temps/époque	N/A		
Lieux	N/A		
Personnages	√		
Description de la situation des personnages au début du récit	√		
Élément déclencheur			
Le problème	√		
Péripéties			
1re péripétie			√
2e péripétie	√		
3e péripétie			√
4e péripétie	√		
Dénouement			
La tentative de résolution du problème qui réussit (ou échoue)	√		
Conclusion			
Description de la situation finale	√		
Compilation des résultats			
Nombre d'éléments (√)	7		2
Multiplier le nombre d'éléments par	x 2	x 1	x 0
Sous-total	14		0
Grand total	$\frac{\text{Total des points obtenus}}{\text{Nombre d'éléments possibles x 2}} \times 100 = \frac{14}{18} \times 100 \cong 78\%$		

* Le nombre d'éléments possibles varie selon les éléments du schéma de récit présents dans le texte. Par exemple, le nombre de péripéties peut varier d'un texte à l'autre.

[8] Adapté de GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e édition, p. 207 et page 308.

Corrigé – Rappel de texte (analyse quantitative) : élève n° 2[9]

Nom : Élève n° 2	Niveau scolaire : 1re année du 3e cycle du primaire
Titre du texte : *Nanook l'Ours blanc*	Niveau (texte) : 3e cycle du primaire

Éléments du schéma de récit	Mentionné spontanément	Mentionné après question	Non mentionné
Situation initiale			
Temps/époque	N/A		
Lieux	N/A		
Personnages	√		
Description de la situation des personnages au début du récit	√		
Élément déclencheur			
Le problème	√		
Péripéties			
1re péripétie	√		
2e péripétie	√		
3e péripétie	√		
4e péripétie	N/A		
Dénouement			
La tentative de résolution de problème qui réussit (ou échoue)	√		
Conclusion			
Description de la situation finale	√		
Compilation des résultats			
Nombre d'éléments (√)	8		
Multiplier le nombre d'éléments par	x 2	X 1	X 0
Sous-total	16		
Grand total	$\frac{\text{Total des points obtenus}}{\text{Nombre d'éléments possibles x 2}} \times 100 = \frac{16}{16} \times 100 = 100\%$		

* Le nombre d'éléments possibles varie selon les éléments du schéma de récit présents dans le texte. Par exemple, le nombre de péripéties peut varier d'un texte à l'autre.

[9] Adapté de GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e édition, p. 207 et page 308.

PARTIE B : Évaluation en écriture

Comme pour la lecture, les méthodes et les outils servant à évaluer les habiletés de l'élève en écriture sont nombreux et variés. Vous vous familiariserez avec certaines fonctions d'évaluation en écriture au cours de la prochaine activité : *Analyse des méprises d'un texte écrit.*

On sait, par ailleurs, que l'écriture comporte trois dimensions distinctes (dimension discursive, dimension orthographique et dimension graphique). Certains outils d'évaluation permettent d'obtenir un portrait global des habiletés de l'élève en écriture, mais ils sont plutôt rares. En effet, la majorité des outils d'évaluation cible une seule ou deux dimensions à la fois. C'est le cas de l'outil d'évaluation que vous aurez à utiliser dans la prochaine activité : l'analyse des méprises. Ce type d'évaluation permet d'évaluer, principalement, la dimension orthographique, soit les habiletés de l'élève en orthographe lexicale et grammaticale.

Activité

4

Analyse des méprises d'un texte écrit

L'analyse des méprises d'un texte écrit permet à l'orthopédagogue de cibler avec précision les erreurs les plus fréquentes de l'élève en les regroupant sous diverses catégories. Cela lui permet d'adapter son intervention aux difficultés les plus prononcées de l'élève.

Votre tâche :

Dans cette activité, vous exercerez votre capacité à relever les méprises d'un élève ainsi qu'à les inscrire dans la catégorie appropriée. Par la suite, vous devrez établir les priorités quant aux objectifs à poursuivre au moment de l'intervention auprès de l'élève en question.

Choisissez un ou plusieurs textes d'élève à analyser :

Texte A *Le voleur de koala*, par une élève de 1re année du 1er cycle (primaire), disponible à la page 52;

Texte B *J'adore la relâche*, par un élève de 1re année du troisième cycle (primaire), disponible à la page 58;

Texte C *Ma semaine de relâche*, par un élève de 2e année du troisième cycle (primaire), disponible à la page 62;

Texte D Critique du livre *Le petit répertoire des excuses*, par un élève de première année du premier cycle (secondaire), disponible à la page 68.

Procédure :

1) Imprimez le texte authentique de l'élève (document à imprimer);

2) Faites la correction du texte en inscrivant au-dessus de chaque méprise (faute), le symbole (code de méprise) approprié comme proposé plus bas;

3) Reportez vos données dans le document intitulé *Grille d'analyse des méprises d'un texte écrit*, disponible à la page 50, (**document à imprimer**). Vous devez y inscrire le nombre de méprises que vous avez répertoriées dans chacune des catégories;

4) Notez les éléments les plus problématiques relevés et, sur le document *Liste des priorités pour l'intervention*, disponible à la page 51, (**document à imprimer**), inscrivez les difficultés de l'élève en ordre d'importance.

Consultez le ***Programme de formation de l'école québécoise*** afin de vérifier si les éléments problématiques que vous avez cernés sont des contenus qui ont été enseignés à l'élève ou non. Le Programme est accessible sur les sites suivants :

http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm et

http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation_sec1ercycle/index.htm

Attention! Au moment de la correction du texte, il est bien de noter toutes les méprises de l'élève. Cependant, lorsque vient le temps d'établir la liste des priorités pour l'intervention, l'orthopédagogue doit tenir compte du niveau de l'élève afin de ne pas y inclure des contenus (savoirs essentiels) nouveaux, dont l'apprentissage est prévu plus tard dans le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Par exemple, si un élève de 1re année du 2e cycle au primaire ne fait pas correctement l'accord des participes passés, on n'inclura pas ce contenu dans la liste de priorités pour l'intervention, car il n'a pas encore été enseigné à l'élève.

5) Si vous remarquez certaines méprises qui ne s'inscrivent dans aucune des catégories de la grille, veuillez les noter dans la partie *Remarques*.

Symboles (codes de méprises) à utiliser pour annoter le texte écrit	
V	**Méprise dans l'accord du verbe**
A	**Méprise dans l'accord (singulier, pluriel, féminin, masculin) du déterminant, du nom ou de l'adjectif.**
O	**Méprise d'orthographe lexicale (mot mal orthographié) N.B. : une faute qui est à l'intérieur d'un verbe, mais pas dans la terminaison, entre dans cette catégorie.**
H	**Méprise entre des mots homophones (ex : à/a)**
PP	**Méprise dans l'accord d'un participe passé**
P	**Méprise de ponctuation (virgule, point, majuscule, etc.)**
S1	**Mot manquant ou mot superflu**
S2	**Construction de phrases inappropriées**
S3	**Expression du langage verbal transposée à l'écrit ou anglicisme**
S4	**Non-concordance des temps de verbes**

Quelques précisions sur les catégories de méprises :

V (Verbe) : Toute méprise dans la terminaison (accord du verbe). Une méprise dans la terminaison d'un verbe non conjugué, à l'infinitif, par exemple, entre également dans cette catégorie.

O (Orthographe lexicale : Toute méprise portant sur un mot tel qu'il apparaît dans le dictionnaire. Ce type de méprise peut se retrouver à l'intérieur d'un verbe si la méprise ne **porte pas sur la terminaison de ce verbe.**

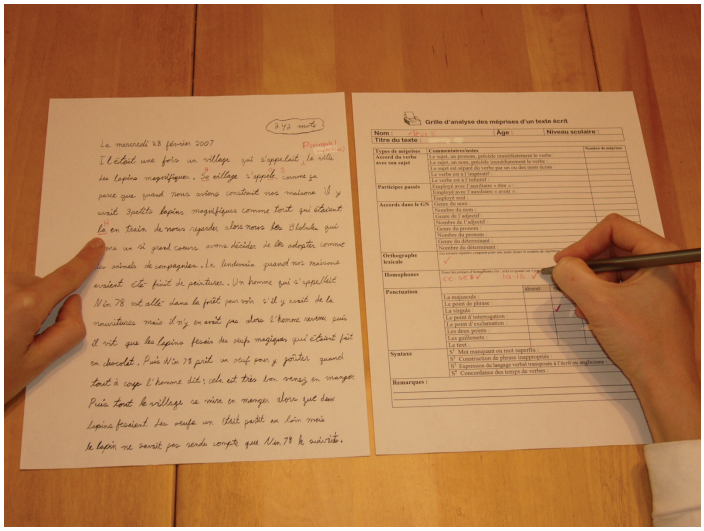
S1 (Mot manquant ou mot superflu) : Phrase dans laquelle il manque un mot ou dans laquelle il y a un mot de trop (ex. : mot répété par l'élève).

S2 (Construction de phrase inappropriée) : Phrase dont les mots sont désordonnés, mal choisis ou agencés maladroitement. Cela survient généralement lorsque l'élève tente d'écrire des phrases longues ou des phrases qui contiennent plusieurs idées différentes (ex. : « C'était lui que y avait dit que il faut pas y aller… » au lieu de « C'était celui qui avait dit de ne pas y aller… »)

S3 (Expression du langage verbal transposée à l'écrit ou anglicisme) : Phrase dans laquelle une expression du langage populaire ou un anglicisme est transposé à l'écrit (ex. : « C'était cool, vraiment po pire! »)

S4 (Non-concordance des temps de verbes) : Verbe dont le choix du temps de conjugaison n'est pas approprié compte tenu du message véhiculé par le texte (ex. : « Il se cacha derrière l'arbre, mais le policier l'a vu… » au lieu de « Il se cacha derrière l'arbre, mais le policier l'avait vu… »).

Voici un exemple de la procédure à suivre :



L'orthopédagogue lit le texte, inscrit les codes de méprise au-dessus des mots mal orthographiés et reporte ensuite ses données en inscrivant un crochet (√) dans la catégorie de méprise appropriée sur la *Grille d'analyse des méprises d'un texte écrit*.

Grille d'analyse des méprises d'un texte écrit

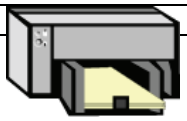
NOM : **ÂGE :** **NIVEAU SCOLAIRE :**
TITRE DU TEXTE :

Élément touché par la méprise	Commentaires/notes				Nombre de méprises
Accord du verbe avec son sujet	Le sujet, un pronom, précède immédiatement le verbe :				
	Le sujet, un nom, précède immédiatement le verbe :				
	Le sujet est séparé du verbe par un ou des mots écran :				
	Le verbe est à l'impératif :				
	Le verbe est à l'infinitif :				
Participe passé	Employé avec l'auxiliaire « être » :				
	Employé avec l'auxiliaire « avoir » :				
	Employé seul :				
Accord dans le GN	Genre du nom :				
	Nombre du nom :				
	Genre de l'adjectif :				
	Nombre de l'adjectif :				
	Genre du pronom :				
	Nombre du pronom :				
	Genre du déterminant :				
	Nombre du déterminant :				
Orthographe lexicale	Les erreurs répétées comptent pour une seule (noter le nombre de répétitions de chaque erreur) :				
Homophone	Noter les erreurs d'homophones (ex : a/à) et ajouter un √ pour chaque répétition :				
Ponctuation		absent	superflu	mal placé	
	La majuscule :				
	Le point de phrase :				
	La virgule :				
	Le point d'interrogation :				
	Le point d'exclamation :				
	Les deux points :				
	Les guillemets :				
	Le tiret :				
Syntaxe	S1 Mot manquant ou mot superflu :				
	S2 Construction de phrase inappropriée :				
	S3 Expression du langage verbal transposée à l'écrit ou anglicisme :				
	S4 Concordance des temps de verbes :				

Remarques :

_____

_____



Analyse des méprises d'un texte écrit (Suite)

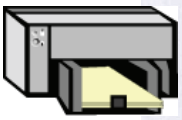
Liste des priorités pour l'intervention

1. _____
   _____
2. _____
   _____
3. _____
   _____
4. _____
   _____

Autres remarques :

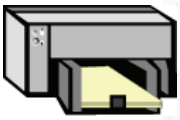
_____
_____
_____
_____
_____

Texte authentique de l'élève A



Le voleur de koala

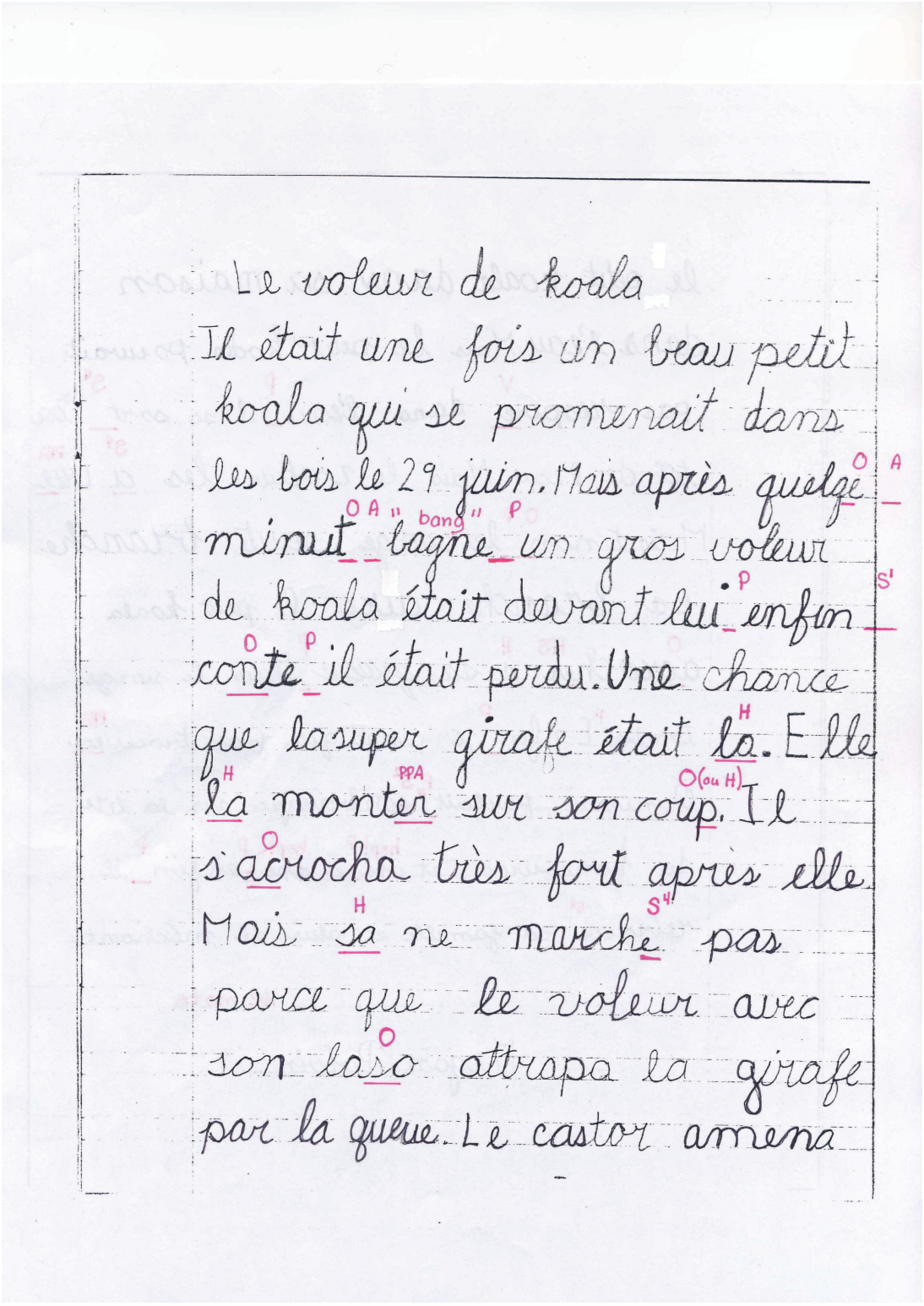
Il était une fois un beau petit koala qui se promenait dans les bois le 29 juin. Mais après quelge minut bagne un gros voleur de koala était devant lui enfin conte il était perdu. Une chance que la super girafe était la. Elle la monter sur son coup. Il s'acrocha très fort après elle. Mais sa ne marche pas parce que le voleur avec son laso attrapa la girafe par la queue. Le castor amena



le petit koala dans sa maison
dans l'eau. Mais le petit koda pouvait
pas respiré dans l'eau il se sort la
tête de l'eau. Mais le voleur les a vue.
Maintenan le singe saute branche
par branche avec le petit koala
accrocher a sa queue, Mais le singe
tombe. Enfin je pense que j'ai trouver
l'animal parfait embarque sur la tête
du kangourou et ope et ope enfin il
retrouve sa famille et plus de méchant.

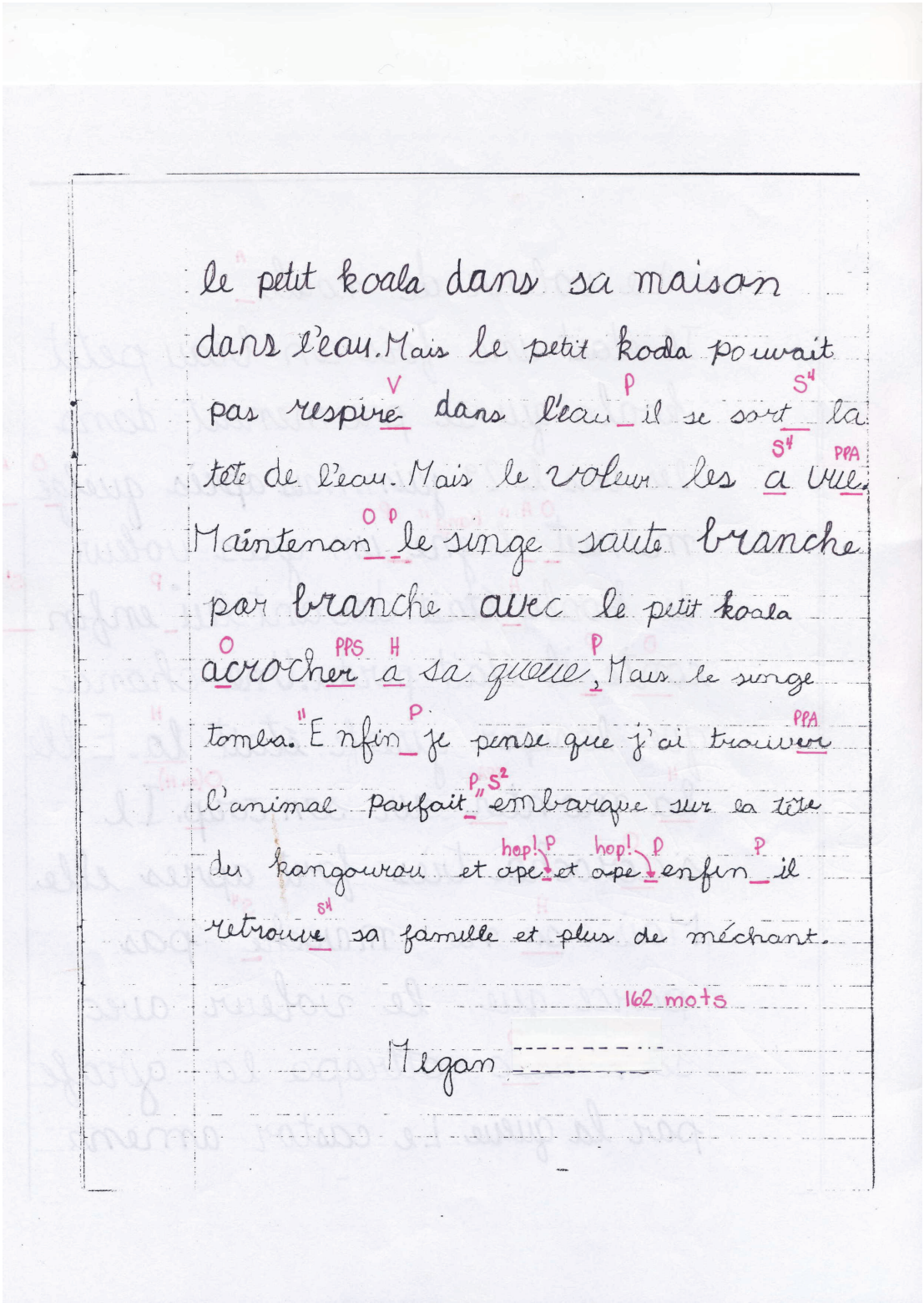
Megan

Corrigé – Analyse des méprises : Élève A



Le voleur de koala

Il était une fois un beau petit koala qui se promenait dans les bois le 29 juin. Mais après quelge minut bagne un gros voleur de koala était devant lui enfin conte il était perdu. Une chance que la super girafe était la. Elle la monter sur son coup. Il s'acrocha très fort après elle. Mais sa ne marche pas parce que le voleur avec son laso attrapa la girafe par la queue. Le castor amena



le petit koala dans sa maison dans l'eau. Mais le petit koda pouvait pas respiré (V) dans l'eau (P) il se sort (S4) la tête de l'eau. Mais le voleur les a (S4) vue (PPA). Maintenan (O) le singe (P) saute branche par branche avec le petit koala accrocher (PPS) a (H) sa queue (P), Mais le singe tombe. " Enfin (P) je pense que j'ai trouver (PPA) l'animal parfait (P) " (S2) embarque sur la tête du kangourou et ope (hop! P) et ope (hop! P) enfin (P) il retrouve (S4) sa famille et plus de méchant.

162 mots

Megan

Corrigé - Grille d'analyse des méprises d'un texte écrit : Élève A

NOM : Élève A **ÂGE :** 8 ans **NIVEAU SCOLAIRE :** 2e année du 1er cycle du primaire
TITRE DU TEXTE : *Le voleur de koala*

Élément touché par la méprise	Commentaires/notes				Nombre de méprises
Accord du verbe avec son sujet	Le sujet, un pronom, précède immédiatement le verbe :				
	Le sujet, un nom, précède immédiatement le verbe :				
	Le sujet est séparé du verbe par un ou des mots écran :				
	Le verbe est à l'impératif :				
	Le verbe est à l'infinitif : √				1
Participe passé	Employé avec l'auxiliaire « être » :				
	Employé avec l'auxiliaire « avoir » : √√√				3
	Employé seul : √				1
Accord dans le GN	Genre du nom :				
	Nombre du nom : √				1
	Genre de l'adjectif :				
	Nombre de l'adjectif :				
	Genre du pronom :				
	Nombre du pronom :				
	Genre du déterminant :				
	Nombre du déterminant : √				1
Orthographe lexicale	Les erreurs répétées comptent pour une seule (noter le nombre de répétitions de chaque erreur) : √√√√√ √√ (√)				7 8 (si « cou » est inclus)
Homophone	Noter les erreurs d'homophones (ex : a/à) et ajouter un √ pour chaque répétition : la-là : √ sa-ça : √ la-l'a : √ cou-coup : √ (si non compté dans orthographe)				4 5 (si « cou » est inclus)
Ponctuation		absent	superflu	mal placé	
	La majuscule :				
	Le point de phrase :	√√√			
	La virgule :	√√√√		√	
	Le point d'interrogation :				
	Le point d'exclamation :	√√√			
	Les deux points :				
	Les guillemets :				
	Le tiret :				
Syntaxe	S1 Mot manquant ou mot superflu : √				1
	S2 Construction de phrase inappropriée : √				1
	S3 Expression du langage verbal transposée à l'écrit ou anglicisme :				
	S4 Concordance des temps de verbes : √√√√				4

Remarques : *Le nombre de méprises dans les catégories « orthographe lexicale » et homophones peut changer selon le choix de placer la méprise « coup » dans l'une ou dans l'autre de ces catégories.*

Corrigé (*Suite*) – Analyse des méprises d'un texte écrit

Liste des priorités pour l'intervention

1. ***Orthographe lexicale***
2. ***Les accords dans le groupe du nom***
3. ***Les homophones « a-à » et « la-là-l'a »***

Dans ce cas ci, il s'agit davantage d'éléments « à surveiller » que d'éléments nécessitant une intervention.
Lire *Autres remarques*.

Autres remarques : *Cette élève n'est pas une élève en difficulté d'apprentissage. Elle fait relativement peu de méprises (fautes) pour une élève de deuxième année. À ce niveau, on vérifie plus particulièrement les points suivants :*

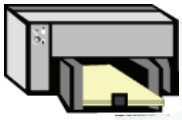
En orthographe lexicale : *la capacité de l'élève à bien utiliser le code alphabétique pour transcrire les sons et les mots de son vocabulaire courant.*

En orthographe grammaticale : *la capacité de l'élève à faire l'accord des déterminants, noms et adjectifs au pluriel ou au féminin dans les cas simples (ex. : lorsque le nom est immédiatement précédé d'un déterminant au pluriel).*

En ponctuation : *la capacité de l'élève à mettre la majuscule en début de phrase et aux noms propres ainsi que sa capacité à utiliser le point de phrase adéquatement.*

En syntaxe : *la capacité de l'élève à faire des phrases acceptables sur le plan syntaxique (phrases bien construites) et sémantique (idées exprimées clairement). Donc, pour l'instant, cette élève n'aurait pas besoin de recevoir de l'aide en orthopédagogie, car les erreurs qu'elle fait ne portent pas sur des contenus qu'elle devrait maîtriser. Cependant, on portera une attention particulière à son évolution dans les aspects mentionnés dans la liste des priorités pour l'intervention.*

Texte authentique de l'élève B



J'adore la relâche !!!

Je pense que la relâche est essenciel

Je détesterais qui nais plus de relache en mars,

Je ne veux pas que la relache soi en juin.

Duran la relâche je suis aller trois jours à la cabane a sucre

a B roquelene. j'ai dormi chez un ami et aller chez mes grand

-parent deux jours.

La relâche ma permis de me reposer et de ne pas

avoir de leçons. Deuxièmement j'ai plus de temps pour

jouer

lanné dernier ma mère ma amené faire du

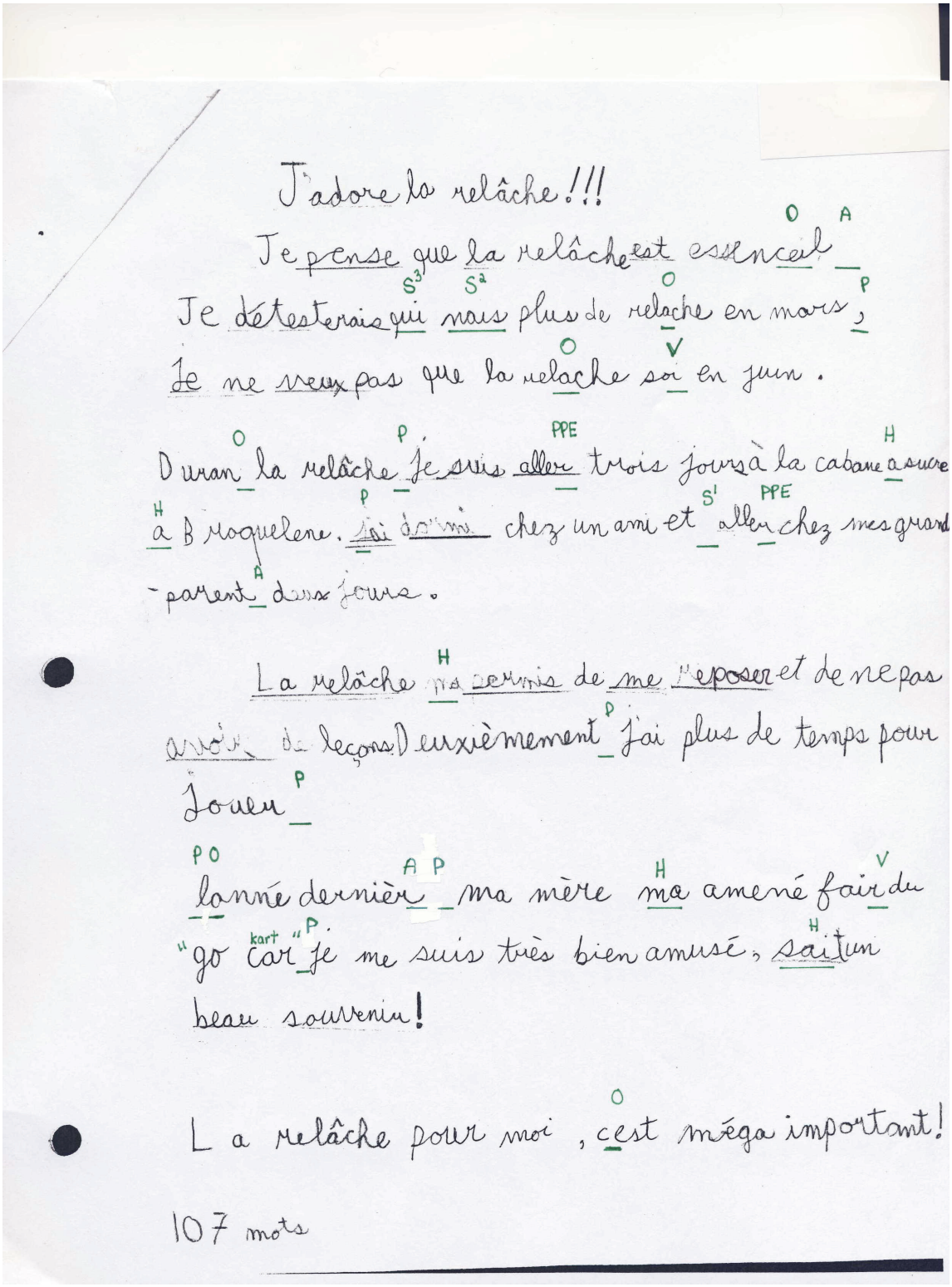
go car je me suis très bien amusé, sa fun

beau souvenir!

La relâche pour moi, c'est méga important!

107 mots

Corrigé – Analyse des méprises : Élève B



J'adore la relâche !!!

Je pense que la relâche est essenciel
O A
Je détesterais qui nous plus de relache en mars ;
S3 S2 O P
Je ne veux pas que la relache soi en juin .
O V

Durant la relâche je suis aller trois jours à la cabane a sucre
O P PPE H
a B Roquelene. J'ai dormis chez un ami et aller chez mes grand
H P S' PPE
-parent A deux jours.

La relâche m'a permis de me reposer et de ne pas
H
avoir de leçons. Deuxièmement j'ai plus de temps pour
P
Jouer
P

L'année dernière ma mère ma amené faire du
PO A P H V
"go kart" car je me suis très bien amusé, sa fut un
P H
beau souvenir !

La relâche pour moi, c'est méga important !
O

107 mots

Corrigé - Grille d'analyse des méprises d'un texte écrit : Élève B

NOM : Élève B **ÂGE :** 11 ans **NIVEAU SCOLAIRE :** 1ere année du 3e cycle du primaire
TITRE DU TEXTE : *J'adore la relâche*

Élément touché par la méprise	Commentaires/notes	Nombre de méprises
Accord du verbe avec son sujet	Le sujet, un pronom, précède immédiatement le verbe :	
	Le sujet, un nom, précède immédiatement le verbe : √	1
	Le sujet est séparé du verbe par un ou des mots écran :	
	Le verbe est à l'impératif :	
	Le verbe est à l'infinitif : √	1
Participe passé	Employé avec l'auxiliaire « être » : √√	2
	Employé avec l'auxiliaire « avoir » :	
	Employé seul : √	1
Accord dans le GN	Genre du nom :	
	Nombre du nom : √	1
	Genre de l'adjectif : √√	2
	Nombre de l'adjectif :	
	Genre du pronom :	
	Nombre du pronom :	
	Genre du déterminant :	
	Nombre du déterminant :	
Orthographe lexicale	Les erreurs répétées comptent pour une seule (noter le nombre de répétitions de chaque erreur) : √√√√√ Essenceil relache (2) Duran lannée c est	5 6 (si les répétitions sont incluses)
Homophone	Noter les erreurs d'homophones (ex : a/à) et ajouter un √ pour chaque répétition : a-à : √ √ sait-c'est : √ ma-m'a : √√	5

Ponctuation	absent	superflu	mal placé	
La majuscule :	√√			2
Le point de phrase :	√√			2
La virgule :	√√√		√	4
Le point d'interrogation :				
Le point d'exclamation :				
Les deux points :				
Les guillemets :				
Le tiret :				

Syntaxe	
S1 Mot manquant ou mot superflu : √	1
S2 Construction de phrase inappropriée : √	1
S3 Expression du langage verbal transposée à l'écrit ou anglicisme : √	1
S4 Concordance des temps de verbes :	

Remarques : *Texte plutôt court, mais bien découpé. Idées bien regroupées, exprimées de façon claire et précise.*

Corrigé (*Suite*) – Analyse des méprises d'un texte écrit

Liste des priorités pour l'intervention

1. ***Les accords dans le groupe du nom (déterminants, noms et adjectifs).***
2. ***L'orthographe lexicale des mots qui font partie de son vocabulaire courant (ex. : relâche).***
3. ***L'utilisation des marques de ponctuation suivantes : point de phrase, virgule (pour isoler un « marqueur de temps » placé en début de phrase et la majuscule en début de phrase.***
4. ***Les homophones fréquemment utilisés (ex. : a/à, ma/m'a).***

Autres remarques : *Le texte de cet élève est court. Cependant, il est bien structuré. Aucun type de méprise ne se démarque de façon particulière. Toutefois, les trois premiers aspects mentionnés dans la liste des priorités pour l'intervention (à l'exception de l'utilisation de la virgule) devront être travaillés de façon soutenue, car il s'agit de contenus (savoirs essentiels) qui sont enseignés dès le premier cycle du primaire et pour lesquels l'élève devrait démontrer une aisance certaine au troisième cycle.*

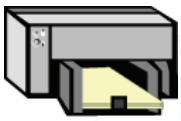
Texte authentique de l'élève C

Le jeudi 1er mars 2007

Ma semaine de relâche

Moi a ma semaine de relâche je vais faire plein d'activiter pendant mon séjour. Ma premier journée on va arriver le Dimanche 4 mars en après-midi on va descendre le bagage à notre chalè en motoneige. Après avoire desendu le bagage ont va souper et après ont va fait de la motoneige. L'andemin matin ont va déjeune et après vaire 8h on va faire de la motoneige tou l'avant midi. Après ont va dîner a notre chalè an n'après-midi ont va aller couper des arbre pour chauffer notre chalè. Ont va fendre du bois aussi et après notre grosse après-midi ont va aller souper a

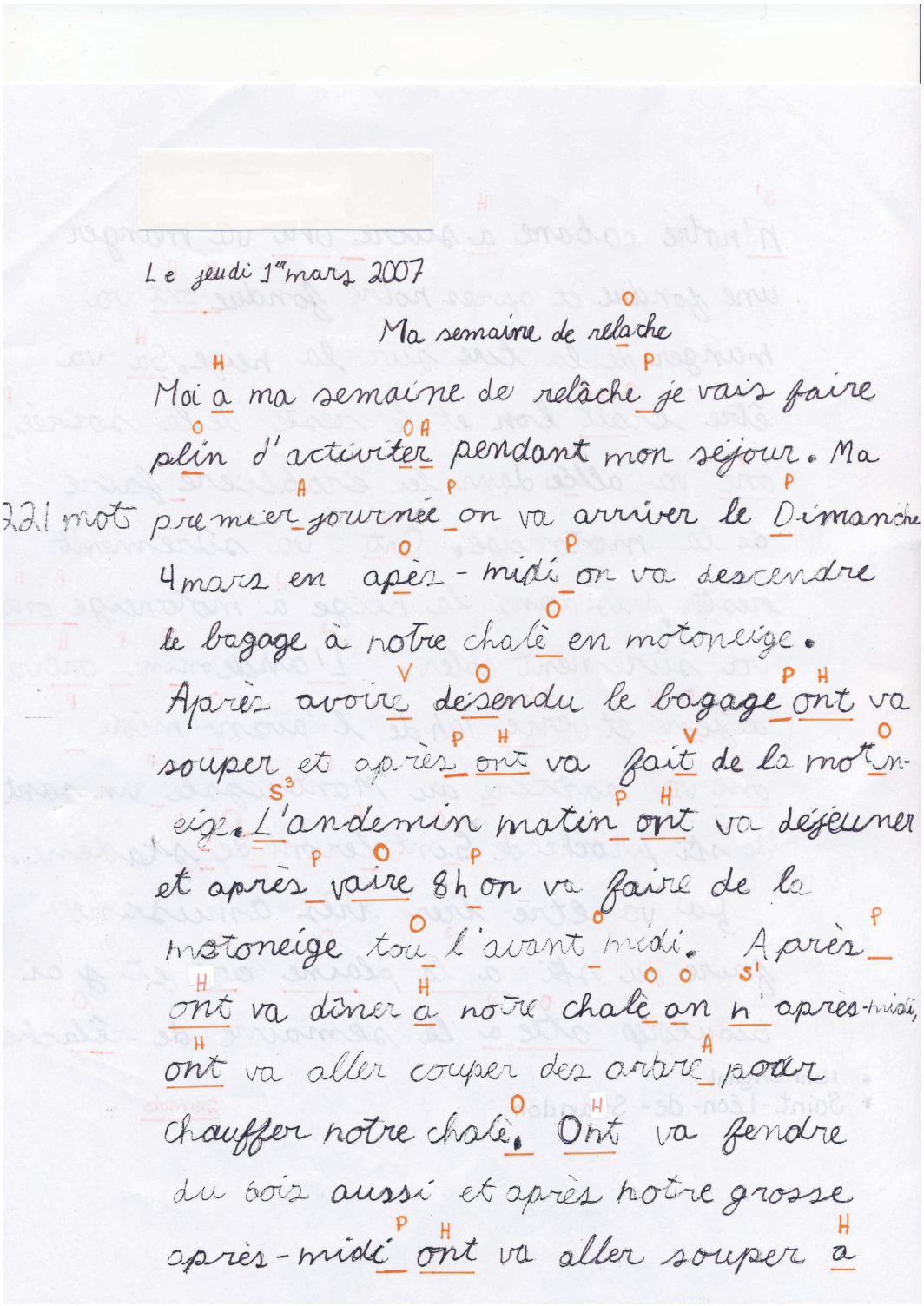
221 mots



n'notre cabone a sucre ont va manger une fondue et après notre fondue ont va manger de la tire sur la neige. Ça va être trait bon et le reste de la soirée ont va allée dans les érablière faire de la motoneige. Ont va sûrement rester pris dans la neige a motoneige ont va sûrement coler. L'andemin ont va déjené et verre 10h de l'avan-midi ont va partire au Montrigale un sant de ski proche de Sint-leront de stadene.

Ça va être très très amusant faire du ski à la plaine ave et j'ai beaucoup atte a la semaine de rêlache.

Corrigé – Analyse des méprises : Élève C

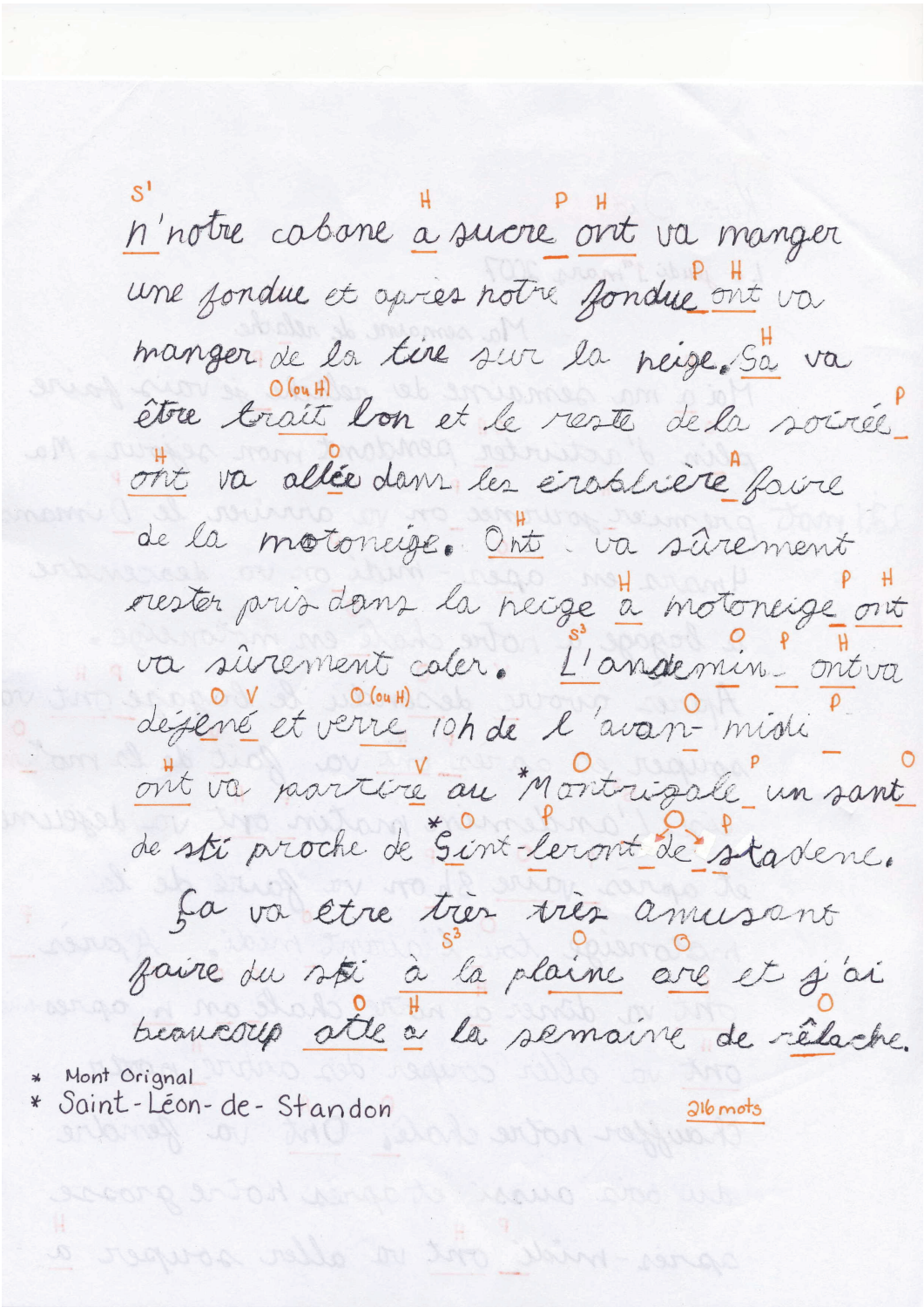


Le jeudi 1er mars 2007

Ma semaine de relâche

221 mots

Moi a ma semaine de relâche je vais faire plin d'activiter pendant mon séjour. Ma premier journée on va arriver le Dimanche 4 mars en après-midi on va descendre le bagage à notre chalè en motoneige. Après avoire desendu le bagage ont va souper et après ont va fait de la mot-neige. L'andemin matin ont va déjeuner et après vaire 8h on va faire de la motoneige tou l'avant midi. Après ont va dîner a notre chalè an n'après-midi, ont va aller couper des arbre pour chauffer notre chalè. Ont va fendre du bois aussi et après notre grosse après-midi ont va aller souper a



N'notre cabane a sucre ont va manger une fondue et apres notre fondue ont va manger de la tire sur la neige. Sa va être trait bon et le reste de la soirée ont va allée dans les érablière faire de la motoneige. Ont va sûrement rester pris dans la neige a motoneige ont va sûrement caler. L'andemin ont va déjené et verre 10h de l'avan-midi ont va partire au *Montrigale un sant de sti proche de *Sint-leront de stadene.

Ça va etre trèr très amusant faire du sti à la plaine are et j'ai beaucoup atte a la semaine de rêlache.

* Mont Orignal
* Saint-Léon-de-Standon

216 mots

Corrigé (Suite) – Analyse des méprises d'un texte écrit : Élève C

NOM : Élève B **ÂGE :** 11 ans **NIVEAU SCOLAIRE :** 1ere année du 3e cycle du primaire
TITRE DU TEXTE : *J'adore la relâche*

Élément touché par la méprise	Commentaires/notes	Nombre de méprises
Accord du verbe avec son sujet	Le sujet, un pronom, précède immédiatement le verbe :	
	Le sujet, un nom, précède immédiatement le verbe :	
	Le sujet est séparé du verbe par un ou des mots écran :	
	Le verbe est à l'impératif :	
	Le verbe est à l'infinitif : √√√√	4
Participe passé	Employé avec l'auxiliaire « être » :	
	Employé avec l'auxiliaire « avoir » :	
	Employé seul :	
Accord dans le GN	Genre du nom :	
	Nombre du nom : √√√	3
	Genre de l'adjectif : √	1
	Nombre de l'adjectif :	
	Genre du pronom :	
	Nombre du pronom :	
	Genre du déterminant :	
	Nombre du déterminant :	
Orthographe lexicale	Les erreurs répétées comptent pour une seule (noter le nombre de répétitions de chaque erreur) : √√√√√√ √√√√√√ √√√√√√ √√√√√√ √ -chalè (√√√) relache (√√)	23 26 (si les répétitions sont incluses)
Homophone	Noter les erreurs d'homophones (ex : a/à) et ajouter un √ pour chaque répétition : a-à : √√√√√√√ sa-ça : √ *très-trait : √ * vers-verre : √ on-ont : √√√√√ √√√√√√ √√√√ * si non inclus dans orthographe	21 (23 si « trait » et « verre » sont inclus

Ponctuation

	absent	superflu	mal placé	
La majuscule :	√√	√		3
Le point de phrase :	√√√			3
La virgule :	√√√√√ √√√√√ √√√√		√	14
Le point d'interrogation :				
Le point d'exclamation :				
Les deux points :				
Les guillemets :				
Le tiret :				

Syntaxe		
	S1 Mot manquant ou mot superflu : √√	2
	S2 Construction de phrase inappropriée : √	1
	S3 Expression du langage verbal transposée à l'écrit ou anglicisme : √√√	3
	S4 Concordance des temps de verbes :	

Remarques : *Texte plutôt court, mais bien découpé. Idées bien regroupées, exprimées de façon claire et précise.*

Liste des priorités pour l'intervention

1. ***Orthographe lexicale des mots fréquemment utilisés (ex. : relâche, lendemain, tout, etc.)***
2. ***Ponctuation : la majuscule dans les noms propres, la point de phrase et la virgule pour isoler un « marqueur de temps » en début de phrase (ex. : Après, on va aller…).***
3. ***Les homophones on/ont et a/à.***
4. ***Reconnaître et orthographier les verbes à l'infinitif.***
5. ***Les accords dans le groupe du nom (déterminants, noms et adjectifs).***

Autres remarques : *Le texte de l'élève est d'une longueur acceptable. L'élève ne semble pas avoir de difficultés à trouver des idées et à les organiser de façon à respecter la chronologie. Toutefois, son texte n'est pas découpé en paragraphes. L'élève surutilise le mot « après ». On devra donc lui proposer des synonymes afin d'éviter ce type de répétitions. De même, on devra porter à son attention que certaines expressions que l'on dit à l'oral (en parlant) ne sont pas adéquates à l'écrit. On trouvera ensuite avec lui des expressions équivalentes qui sont acceptables à l'écrit.*

De plus, les aspects mentionnés ci-dessous sont hautement prioritaires, car ils constituent des contenus (savoirs essentiels) pour lesquels l'élève devrait montrer une aisance certaine à la fin de son primaire.

Texte authentique de l'élève D

Critique du livre *Le petit répertoire des excuses*

Commentaires

Hé toi! Tu es un petit gaffeur et tu fais des erreurs sens excuse. Eh bien ne cherche plus j'ai trouvé le livre le plus remarquable qui pourras t'aider à trouver des excuses. Il s'intitule *Le petit répertoire des excuses*. Avec ses 730 excuses pour tous domaines! Voici quelque exemple de domaines : Pour un retard a l'école, pour ne pas prêter de l'argent, pour refuser des rapports intimes et même pour ne pas être rentré souper (Donc ça s'adresse aussi aux adultes) et tu peux y en retrouver bien plus!!!

Voici un petit exemple, tel que pour une absence a l'école : Page 42 numéro*155 : « Veuillez excuser mon retard car ma mère est en divorce et mon père ma kidnappé quelques jours (ou heures) ». Ses pas assez incroyables autant niaiseux sait mieux on se porte! Allez fait toi plaisir prend-le et régal toi!

Appréciation

Je lui donne 9/10 d'appréciation car il y a des images comiques et la couverture est hilarante, sens parler de ses excuses sent bon sens.

Corrigé – Analyse des méprises : Élève D

Critique du livre *Le petit répertoire des excuses*

Commentaires

Hé toi! Tu es un petit gaffeur et tu fais des erreurs sens excuse. Eh bien ne cherche plus j'ai trouvé le livre le plus remarquable qui pourras t'aider à trouver des excuses. Il s'intitule *Le petit répertoire des excuses*. Avec ses 730 excuses pour tous domaines! Voici quelque exemple de domaines : Pour un retard a l'école, pour ne pas prêter de l'argent, pour refuser des rapports intimes et même pour ne pas être rentré souper (Donc ça s'adresse aussi aux adultes) et tu peux y en retrouver bien plus!!!

Voici un petit exemple, tel que pour une absence a l'école : Page 42 numéro*155 : «Veuillez excuser mon retard car ma mère est en divorce et mon père ma kidnappé quelques jours (ou heures)». Ses pas assez incroyables autant niaiseux sait mieux on se porte! Allez fait toi plaisir prend-le et régal toi!

Appréciation

Je lui donne 9/10 d'appréciation car il y a des images comiques et la couverture est hilarante, sens parler de ses excuses sent bon sens.

Corrigé - Grille d'analyse des méprises d'un texte écrit : Élève D

NOM : Élève D **ÂGE :** 13 ans **NIVEAU SCOLAIRE :** 1ere année du 1er cycle du secondaire

TITRE DU TEXTE : Critique du livre *Le petit répertoire des excuses*

Élément touché par la méprise	Commentaires/notes	absent	superflu	mal placé	Nombre de méprises
Accord du verbe avec son sujet	Le sujet, un pronom, précède immédiatement le verbe : √				1
	Le sujet, un nom, précède immédiatement le verbe :				
	Le sujet est séparé du verbe par un ou des mots écran :				
	Le verbe est à l'impératif : √√√				3
	Le verbe est à l'infinitif :				
Participe passé	Employé avec l'auxiliaire « être » :				
	Employé avec l'auxiliaire « avoir » :				
	Employé seul :				
Accord dans le GN	Genre du nom :				
	Nombre du nom : √				1
	Genre de l'adjectif :				
	Nombre de l'adjectif : √				1
	Genre du pronom :				
	Nombre du pronom :				
	Genre du déterminant :				
	Nombre du déterminant : √				1
Orthographe lexicale	Les erreurs répétées comptent pour une seule (noter le nombre de répétitions de chaque erreur) : √√				2
Homophone	Noter les erreurs d'homophones (ex : a/à) et ajouter un √ pour chaque répétition : sans-sens-sent-s'en : √√√ ses-ces-s'est-c'est-sais-sait : √√√ a-à : √√√√√√ ma-m'a : √				9
Ponctuation	La majuscule :		√		1
	Le point de phrase :	√			1
	La virgule :	√√√√			4
	Le point d'interrogation :				
	Le point d'exclamation :	√√			2
	Les deux points :				
	Les guillemets :				
	Le tiret :				
Syntaxe	S1 Mot manquant ou mot superflu : √√				2
	S2 Construction de phrase inappropriée : √				1
	S3 Expression du langage verbal transposée à l'écrit ou anglicisme : √				1
	S4 Concordance des temps de verbes :				

Remarques :

Corrigé (Suite) – Analyse des méprises d'un texte écrit

Liste des priorités pour l'intervention

1. ***Terminaison des verbes à l'impératif (2e personne du singulier);***
2. ***Comment utiliser adéquatement la virgule (et les autres signes de ponctuation);***
3. ***Les homophones sans-sens-sent-s'en, ses-ces-s'est-c'est-sais-sait et a-à;***
4. ***Les accords dans le groupe du nom (déterminants, noms et adjectifs).***

Autres remarques : Rien de plus à ajouter.

PARTIE C : Les apprentissages en général

Dans cette section, vous aurez l'occasion de découvrir quelques théories liées aux apprentissages. Dans un premier temps, vous pourrez expérimenter la planification d'une activité d'enseignement par démarche inductive (activité 5). Ensuite, vous pourrez vous familiariser avec deux théories apportant un certain éclairage sur les divers types d'apprenants que vous pourriez retrouver dans votre classe si vous étiez orthopédagogue ou enseignant (activité 6). Finalement, vous serez votre propre cobaye, ce qui vous permettra d'en apprendre un peu plus sur vous-même en tant qu'élève (activité 7).

Activité

5

L'apprentissage par démarche inductive

L'apprentissage par démarche inductive est une pratique pédagogique peu utilisée mais pourtant très efficace pour enseigner certains contenus (savoirs essentiels). Il s'agit d'une pratique d'enseignement par laquelle l'enseignant ou l'orthopédagogue fait découvrir une règle ou un principe logique à l'élève en lui faisant observer certaines récurrences[10] à partir de cas ou d'exemples.

Le tableau ci-dessous illustre les principales différences entre l'enseignement par démarche inductive et l'enseignement traditionnel (démarche déductive).

Démarche inductive	Démarche déductive (traditionnelle)
Exemples ▽ Règles + pratique (exercices) L'élève découvre lui-même la règle à partir de cas ou d'exemples.	Règles △ Exemples + pratique (exercices) L'enseignant énonce la règle et montre comment elle s'applique à partir de cas ou d'exemples.

L'apprentissage par démarche inductive se prête particulièrement bien à certaines règles de grammaire ainsi qu'à certains contenus mathématiques.

[10] **Récurrence** : phénomène qui se répète; répétition.

L'avantage d'utiliser cette méthode est qu'elle permet à l'apprenant d'être activement impliqué dans ses apprentissages, car c'est lui qui doit découvrir la règle, la logique ou le principe à appliquer, ce qui augmente par le fait même ses chances de retenir l'information à moyen et à long terme.

Dans cet atelier, vous aurez à construire une activité d'apprentissage par démarche inductive. Évidemment, votre travail prendra tout son sens si vous avez la chance d'expérimenter votre matériel avec un élève réel (par exemple, un enfant de votre entourage qui ne connaît pas encore le contenu (savoir essentiel) sur lequel porte votre activité).

Votre tâche :

1) Choix de la notion :

Décidez de la notion, règle ou principe à enseigner.

EXEMPLE : la règle d'utilisation des homophones a/à (± 2e année du premier cycle au primaire).

2) Préparation d'une liste d'exemples :

Préparez une liste d'exemples. Ceux-ci doivent être inscrits à un endroit visible pour tous (ex. : tableau, affiche, etc.) Les exemples doivent être variés et suffisamment nombreux (environ dix).

EXEMPLES :

1. Simon va à l'école.
2. À l'église, il faut être silencieux.
3. Luc a froid.
4. Anik a oublié son devoir à la maison
5. Benjamin a des crayons neufs.
6. À quelle heure est le dîner?
7. Le dîner est à 11 h 30.
8. Qui a pris le dictionnaire illustré?
9. Maxime n'a pas lu son livre.
10. L'épicerie est à droite de la pharmacie.
11. Ce ballon est à moi.

3) Analyse et classement des exemples :

Présentez à l'élève les exemples et posez-lui des questions pour l'orienter vers le but recherché. Dans ce cas-ci, il s'agit de la découverte de la règle d'utilisation des homophones a/à.

EXEMPLES DE QUESTIONS À POSER À L'ÉLÈVE :

1. Essayons de voir si le mot « a » s'écrit toujours de la même façon.
2. Combien y a-t-il de façons différentes d'écrire ce mot dans les exemples présentés?
3. Voyons si nous pouvons classer ces exemples par catégories.
4. Maintenant, regardons autour du mot « a » dans la première catégorie. Que retrouve-t-on?
5. Faisons la même chose pour la 2e catégorie. Que retrouve-t-on? Etc.

Alimentez la réflexion et la discussion jusqu'à ce que la règle soit découverte.

4) Formulation de la règle et consignation.

En réalité, dans une classe, on s'entend sur une façon claire d'énoncer la règle et on l'inscrit dans un endroit où tous les élèves ont accès, par exemple, sur une affiche géante ou un aide-mémoire personnel.

5) Exercices (consignation)

Préparez quelques exercices dans lesquels l'élève pourra tester son nouvel apprentissage.

Voici quelques idées qui pourront vous inspirer :

1- Préparez un texte troué que l'élève devra remplir en inscrivant le bon mot (a/à);

2- Préparez un texte dans lequel vous insérerez volontairement des erreurs que l'élève devra trouver;

3- Préparez une petite dictée portant sur le contenu de votre leçon et qui fournira de nombreuses occasions d'appliquer les nouveaux apprentissages.

4- Faites préparer un jeu par l'élève dans lequel il aura à créer des fiches (cartons) sur lesquelles il inscrira une phrase trouée ainsi que la réponse attendue. Le faire jouer, bien sûr!

Bref, usez de votre créativité. Plus la tâche sera signifiante et amusante pour l'élève, plus il y a de chances qu'il retienne ce qu'il ou elle a appris. En ce sens, l'exemple no 4 serait le plus pertinent.

Activité

6

Les intelligences multiples

L'orthopédagogue travaille, la plupart du temps, avec des élèves en difficulté d'apprentissage. Ces difficultés sont souvent le résultat de multiples causes. Il serait impossible de toutes les nommer. Cependant, tous les élèves ont des forces. C'est sur elles que l'on doit miser pour commencer l'intervention.

Le fait de connaître la ou les intelligences dominantes de l'élève permet à l'orthopédagogue d'adapter sa pédagogie aux forces de l'élève, dans la mesure du possible.

Dans l'exercice qui suit, vous prendrez connaissance des huit types d'intelligence qu'on appelle couramment « les intelligences multiples ». Par la suite, vous effectuerez un petit test qui vous permettra de découvrir votre type dominant d'intelligence comme le ferait l'orthopédagogue qui voudrait connaître le type d'intelligence de son élève.

Votre tâche :

1) Rendez-vous sur le site suivant :

   http://www.cslaurentides.qc.ca/Public/CarrefourPedagogique/webIntelMulti/index.htm

2) Prenez connaissance des huit types d'intelligence.

   Dans la *Section enseignant*, cliquez sur l'onglet *Outils* et ensuite sur l'hyperlien *Descriptions des 8 Intelligences*.

3) Répondez au questionnaire. Il vous permettra de déterminer quel est votre type d'intelligence dominant. Vous pouvez aussi faire passer le test à quelques-uns de vos amis.

   Dans la *Section enseignant*, cliquez sur l'onglet *Outils* et ensuite sur l'onglet *Tests IM : Élèves*.

4) Dans la grille en annexe, inscrivez vos résultats pour découvrir votre type d'intelligence dominant.

Activité

7

Les styles d'apprentissage

On l'a vu précédemment, toutes les personnes n'apprennent pas de la même façon. Certains élèves ont besoin de voir (les visuels) alors que pour d'autres, il ne suffit que d'entendre (les auditifs). Certains ont aussi besoin de toucher, de manipuler des objets ou d'expérimenter concrètement (les kinesthésiques).

D'autre part, certaines personnes sont dites « séquentielles », c'est-à-dire qu'elles apprennent mieux si on leur découpe la tâche à réaliser en plusieurs parties distinctes, un peu comme des étapes. D'autres préféreront qu'on leur présente l'ensemble de la tâche afin qu'ils puissent s'en faire une idée globale avant de commencer le travail. Ceux-là sont les « simultanés ».

Le fait de connaître le style d'apprentissage dominant de chaque élève est précieux pour l'orthopédagogue. Autant que possible, il ou elle tiendra compte du style d'apprentissage de ses élèves dans la planification de ses activités ainsi que dans ses interventions.

Découvrez votre propre style d'apprentissage et celui de quelques-uns de vos amis.

Afin de découvrir votre style d'apprentissage, un petit test vous est proposé. Il ne s'agit pas d'un test scientifique mais il donne généralement de bonnes indications sur la façon dont on apprend.

Comme vous serez en mesure de le constater, très rares sont les personnes qui correspondent à un seul style.

Votre tâche :

1) Imprimez le document *Mon style d'apprentissage dominant (questionnaire)*, disponible aux pages 79 à 82 de ce présent document, et le document *Mon style d'apprentissage dominant (résultats)*, disponible à la page 83.

2) Répondez au questionnaire en encerclant une seule réponse par question.

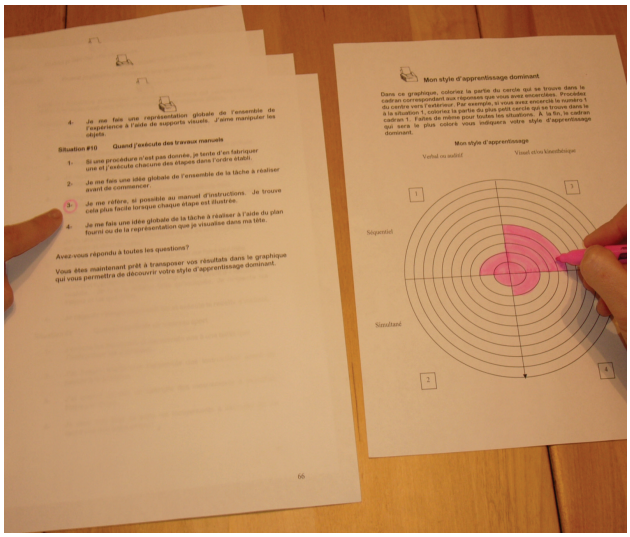
3) Reportez vos résultats dans le document *Mon style d'apprentissage dominant (résultats)*. Un exemple de la procédure à suivre vous est donné plus bas.

4) Découvrez quel est votre style d'apprentissage dominant!

Le document *Interprétation des résultats*, disponible à la page 84, vous donne les traits propres à chacun des styles d'apprentissage. Lisez la définition qui correspond à votre style d'apprentissage dominant et voyez si cela vous ressemble vraiment.

À noter : Il est possible que vous n'ayez aucun style d'apprentissage dominant. Dans ce cas, vous avez probablement une combinaison de styles différents… Vos façons d'apprendre sont variées… et cela est un atout!

Voici un exemple de la procédure à suivre :

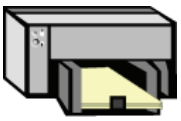


Reportez vos réponses au questionnaire dans le document *Graphique – Mon style d'apprentissage dominant (résultats)*. Coloriez la partie de la cible correspondant à la réponse donnée à chacune des questions. La partie la plus colorée indique votre style d'apprentissage dominant.

N.B. : On doit procéder du centre vers l'extérieur et avoir un maximum de dix sections colorées car le questionnaire comprend dix questions!

Questionnaire – Mon style d'apprentissage dominant[11]

Consigne : Lisez les situations présentées et encerclez l'énoncé qui correspond le mieux à la façon dont vous vous comportez dans chacune de ces situations.



Situation n° 1 Quand j'ai un appareil à assembler…

1. Je lis une instruction, puis l'exécute avant de lire l'instruction suivante et ainsi de suite.
2. Je dois lire l'ensemble du document pour avoir une idée globale de la procédure d'assemblage.
3. Je regarde l'image explicative, puis l'exécute avant de regarder l'image suivante et ainsi de suite.
4. Je regarde le plan afin de voir comment les pièces sont assemblées pour constituer le produit fini. Je veux voir le produit final.

Situation n° 2 Quand je prépare une recette de cuisine

1. Je lis une instruction, puis l'exécute avant de lire l'instruction suivante et ainsi de suite.
2. Je dois lire l'ensemble de la recette pour m'en faire une idée générale. (Je n'ai pas besoin de suivre la recette à la lettre).
3. Je mesure, prépare et aligne les ingrédients avant d'exécuter la recette. Je fais la recette comme cela est indiqué. Je respecte les étapes et les quantités.
4. Je regarde l'image du produit fini, puis j'exécute la recette d'instinct.

Situation n° 3 Quand j'apprends un nouveau sport

1. J'écoute les consignes et les exécute une à une telles que l'instructeur les a données.
2. J'ai besoin d'entendre l'ensemble des instructions avant de passer à la pratique.
3. J'ai besoin de voir un exemple des mouvements à exécuter, étape par étape.
4. Je veux voir tout de suite les mouvements à exécuter (je me lasse vite des instructions).

[11] Adapté de *Mon style d'apprentissage*, Commission scolaire de Victoriaville, 1994.

Situation n° 4 Quand je planifie un voyage ou une sortie inhabituelle.

1. Je prépare un itinéraire détaillé (lieu, temps, activités, coucher, nourriture, budget, etc.)

2. Je me contente d'établir un plan général sans plus de précision.

3. Je consulte des documents imagés. Je visualise mon voyage. Je sais précisément ce que je veux.

4. Je pars sans itinéraire précis. Je vis au jour le jour sans tenter de prévoir quoi que ce soit.

Situation n° 5 Quand je fais le ménage

1. Je me fais une liste (écrite ou dans ma tête) des différentes tâches et je respecte l'ordre que je me suis donné.

2. Je me fais une idée globale des tâches à exécuter. L'ordre dans lequel j'exécute les tâches m'importe peu.

3. J'aime que tous les objets soient à leur place précise (j'accorde de l'importance aux détails visuels).

4. Je visualise l'aspect général que je veux donner à la pièce. Les objets peuvent bien changer de place. L'important c'est que le ménage soit fait.

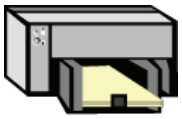
Situation n° 6 Quand je prends des notes

1. Je prends le plus de notes possible afin d'avoir toute l'information en ordre. J'ai besoin d'explications détaillées pour bien comprendre.

2. J'écris les idées générales importantes en fonction de l'objectif. J'ai besoin de saisir l'ensemble pour comprendre.

3. Je prends des notes dans un ordre précis, en détail. J'ai besoin d'images et de dessins. J'utilise des codes de couleurs, des titres, des sous-titres, des soulignements, etc.

4. Je prends des notes en recherchant les idées générales importantes et m'en fais une représentation visuelle globale (ex. : un tableau synthèse).



Situation n^{o} 7 Quand je fais des arts plastiques

1. J'exécute les étapes de la réalisation du travail une à une, telles qu'elles ont été expliquées.

2. Je me fais une idée globale de l'ensemble des instructions avant de commencer le travail.

3. Je réussis mieux lorsque chaque étape est illustrée ou démontrée. J'exécute les étapes de la même façon.

4. Je procède globalement par essai et erreur, me référant au modèle fini ou à ma représentation personnelle du projet.

Situation n^{o} 8 Quand je reçois des consignes

1. J'exécute une à une toutes les consignes verbales ou écrites. Je les applique à la lettre.

2. Je me fais une idée globale de l'ensemble des consignes avant de me mettre à la tâche.

3. Je saisis mieux lorsque chaque étape de la tâche est illustrée ou démontrée. J'exécute les étapes de la même façon.

4. Je me fais une représentation globale de l'ensemble de la tâche à l'aide supports visuels. J'aime les expériences concrètes.

Situation n^{o} 9 Quand je fais une expérience

1. J'exécute une à une toutes les consignes verbales ou écrites. Je les applique à la lettre.

2. Je me fais une idée globale de l'ensemble des instructions avant de commencer l'expérience.

3. Je saisis mieux lorsque chaque étape de la tâche est illustrée ou démontrée une à une. J'exécute les étapes de la même façon.

4. Je me fais une représentation globale de l'ensemble de l'expérience à l'aide de supports visuels. J'aime manipuler les objets.

Situation n° 10 Quand j'exécute des travaux manuels

1. Si une procédure n'est pas donnée, je tente d'en fabriquer une et j'exécute chacune des étapes dans l'ordre établi.

2. Je me fais une idée globale de l'ensemble de la tâche à réaliser avant de commencer.

3. Je me réfère, si possible, au manuel d'instructions. Je trouve cela plus facile lorsque chaque étape est illustrée.

4. Je me fais une idée globale de la tâche à réaliser à l'aide du plan fourni ou de la représentation que je visualise dans ma tête.

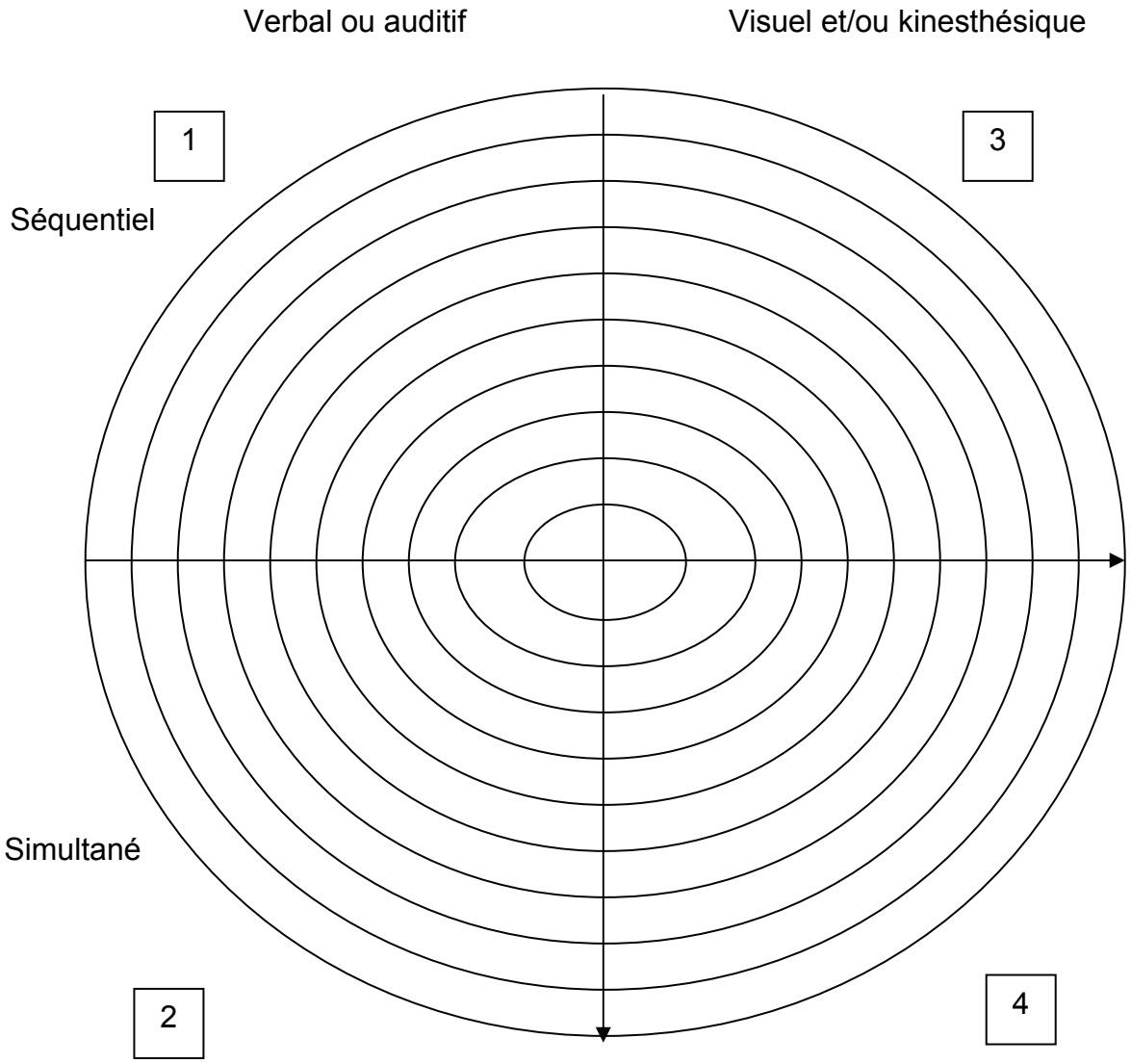
Avez-vous répondu à toutes les questions?

Vous êtes maintenant prêt à reporter vos résultats dans le graphique qui vous permettra de découvrir votre style d'apprentissage dominant.

Graphique – Mon style d'apprentissage dominant (résultats)[12]

Consigne : Dans ce graphique, coloriez la partie du cercle qui se trouve dans le cadran correspondant aux réponses que vous avez encerclées. Procédez du centre vers l'extérieur. Par exemple, si vous avez encerclé le numéro 1 à la situation 1, coloriez la partie du plus petit cercle qui se trouve dans le cadran 1. Faites de même pour toutes les situations. À la fin, le cadran qui sera le plus coloré vous indiquera votre style d'apprentissage dominant.

Mon style d'apprentissage



[12] Adapté de *Mon style de fonctionnement en situation d'apprentissage*, Commission scolaire de Victoriaville, 1994.

Interprétation des résultats[13]

Vous êtes séquentiel verbal/auditif si vos résultats sont davantage situés dans le cadran 1.

On dit que vous êtes séquentiel car vous réalisez plus facilement un travail lorsque la tâche ou la matière vous est expliquée suivant des étapes précises et clairement définies. De même, lorsque vous apprenez, vous aimez que l'on vous donne l'information précise et expliquée dans le détail. Vous respectez les consignes à la lettre. Votre côté verbal/auditif indique que vous n'avez pas nécessairement besoin de voir pour bien comprendre. Des explications verbales vous suffisent amplement la plupart du temps. Vous avez de la facilité à retenir des instructions ou des consignes verbales.

Vous êtes simultané verbal/auditif si vos résultats sont davantage situés dans le cadran 2.

On dit que vous êtes du type simultané car, généralement, une explication globale suffit pour que vous compreniez bien la tâche à réaliser ou la notion à appliquer. Les explications trop détaillées vous ennuient. On dit que vous possédez un bon esprit de synthèse et une bonne logique. Vous discriminez facilement l'essentiel du superficiel (vous repérez facilement l'information importante). Votre côté verbal/auditif indique que vous n'avez pas nécessairement besoin de voir pour bien comprendre. Des explications verbales vous suffisent amplement la plupart du temps. Vous êtes habile à résumer, à synthétiser l'information.

Vous êtes séquentiel visuel et/ou kinesthésique si vos résultats sont davantage situés dans le cadran 3.

On dit que vous êtes séquentiel car vous réalisez plus facilement un travail lorsque la tâche ou la matière vous est expliquée suivant des étapes précises et clairement définies. De même, lorsque vous apprenez, vous aimez que l'on vous donne l'information précise et expliquée dans le détail. Vous respectez les consignes à la lettre. Votre côté visuel et/ou kinesthésique fait en sorte que vous avez besoin de voir les étapes de façon écrite ou illustrée. Vous aimez les plans, les graphiques, la manipulation de matériel (kinesthésique). Vous accordez beaucoup d'importance à la présentation visuelle. Généralement, vos notes de cours sont ordonnées. Il vous arrive d'utiliser des codes de couleurs ou d'autres stratégies pour mieux vous retrouver dans vos notes. On dit que vous êtes habile de vos mains.

[13] Adapté de *Style d'apprentissage* de McCarthy. Service national du Récit en adaptation scolaire.

Vous êtes simultané visuel et /ou kinesthésique si vos résultats sont davantage situés dans le cadran 4.

On dit que vous êtes du type simultané car, généralement, une explication globale suffit pour que vous compreniez bien la tâche à réaliser ou la notion à appliquer. Les explications trop longues ou trop détaillées vous ennuient. Vous avez une bonne capacité d'anticipation. Toutefois, vous sautez parfois vite aux conclusions sans toujours vérifier la validité de vos résultats. Comme vous êtes aussi visuel et/ou kinesthésique, vous avez besoin de voir ou de visualiser le produit fini avant de vous lancer dans un travail. De même, lorsque l'on vous apporte de l'information nouvelle, vous appréciez qu'elle soit présentée sur des supports visuels tels que des affiches, des tableaux ou des graphiques. Généralement, vos notes de cours sont ordonnées. Il vous arrive d'utiliser des codes de couleurs ou d'autres stratégies pour mieux vous retrouver dans vos notes. On dit que vous possédez un bon esprit de synthèse. Si le fait de manipuler les objets ou le matériel vous aide à mieux comprendre ou que vous appréciez le mouvement, c'est votre côté kinesthésique qui ressort.

Fiche descriptive

Description de l'outil

Malgré les efforts importants qui sont déployés par de nombreux intervenants du monde scolaire, les parents et les enfants eux-mêmes, de nombreux élèves éprouvent toujours des difficultés d'apprentissage.

Le rôle de l'orthopédagogue auprès de ces élèves est primordial : il est une ressource spécialisée très précieuse pour le dépistage des pannes, des difficultés et des troubles d'apprentissage. Il est également une ressource d'aide privilégiée au moment de l'intervention.

Comme vous le découvrirez, les champs d'action de l'orthopédagogue sont nombreux et variés. Voici les activités sur lesquelles vous travaillerez.

Activité 1 : Analyse quantitative et qualitative des méprises en lecture

Activité 2 : Évaluation du débit et appréciation de la fluidité en lecture

Activité 3 : Rappel de texte Fiche des éléments du schéma du récit

Activité 4 : Analyse des méprises d'un texte écrit

Activité 5 : L'apprentissage par démarche Inductive

Activité 6 : Les intelligences multiples

Activité 7 : Les styles d'apprentissage

Niveau

Expérimentation

Programmes concernés	**Veuillez noter que la notion de « programmes concernés » est considérée au sens large du terme. Nous avons pris soin de considérer tout programme pouvant toucher de près ou de loin la ressource.**
Programmes concernés DEP	Aucun programme concerné
Programmes concernés DEC	Technique d'éducation spécialisée
Programmes concernés BACC	Adaptation scolaire et sociale Enseignement en adaptation scolaire et sociale Enseignement en adaptation scolaire et sociale (Profil Intervention au secondaire) Enseignement en adaptation scolaire et sociale : primaire Enseignement en adaptation scolaire et sociale : secondaire
Secteurs d'intérêts	Sciences humaines et sciences de l'éducation
Types de supports	Texte Séquences audio
Auteur	Cynthia Marin, orthopédagogue à la polyvalente Benoît-Vachon de Sainte-Marie (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin)

Informations techniques	Support du matériel	Site Internet Microsoft Word
	Langue	Français
	Version	1.0
Informations légales	Coût d'utilisation	Oui
	Droits d'auteur	Non

Inventaire

- 1 x livre : AGANIER, France. *Apprendre à lire, c'est facile!*, vol. 2, Lévis, Éditions À Reproduire, 1998, p. 67.

- 1 x livre : *Mythes et légendes du monde,* Éditions Atlas. 2005, p. 53 à 56 et 203 à 206.

- 1 x Programme de formation de l'école québécoise (primaire et secondaire) *disponible aux adresses Internet suivantes :*